

Seminar Publicaties Universiteit van Aruba 2012

Seminar Publicaties Universiteit van Aruba 2012



**Conferentie Neerlandistiek in het Caribisch
Gebied 2011**

**Symposium Nederlands als Vreemde Taal in het
Onderwijs 2008**

Met bijdragen van
Jan Renkema
Wim Rutgers
Bernadette Bérénos
Hilde Neus
Elisabeth Echteld
Ronnie Severing
Liliana Braamskamp-Erasmus
Eric Mijts
Eveliëne Coenen en Johannetta Gordijn
Lila Gobardhan-Rambocus
Kitty Leuverink
Ludo Beheydt
Alice van Kalsbeek
Jessica van der Linden - Maduro
Joyce Pereira
Sharina Henriquez

Seminar Publicaties
Universiteit van Aruba
2012

Deze publicatie is tot stand gekomen onder redactie van
Eric Mijts

© 2012 auteurs voor hun bijdragen
© 2012 Universiteit van Aruba voor deze uitgave

Voorwoord

Op 22, 23 en 24 november 2011 vond aan de Universiteit van Aruba de conferentie *Neerlandistiek in het Caribisch gebied* plaats. De primaire doelstelling van deze conferentie was het oprichten van een samenwerkingsverband van neerlandici in het Caribisch gebied die op regelmatige basis overleg voeren over hun onderwijs en onderzoek. Daarnaast beoogde de conferentie met een publicatie van bijdragen een basis te creëren voor verder onderzoek. Het is de doelstelling deze conferentie elke twee jaar te herhalen op andere plaatsen binnen de regio. Deze bijeenkomst werd mede mogelijk gemaakt met financiële ondersteuning van de Nederlandse Taalunie, Vertegenwoordiging Nederland in Aruba en de Universiteit van Aruba.

De inhoudelijke uitwisseling tussen de 33 deelnemers en de druk bezochte openings- en slotlezingen door Kader Abdolah en Jan Renkema hebben van de conferentie een succes gemaakt. De conferentie werd afgesloten met de oprichting van de Caribische Associatie voor Neerlandistiek (CARAN), met als bestuursleden Hilde Neus, Bernadette Bérénos en Eric Mijts.

De bijdragen in deze bundel richten zich op zeer uiteenlopende facetten van de neerlandistiek: literatuur, taalverwerving, sociolinguïstiek en didactiek en zijn daarmee exemplarisch voor de breedheid aan onderzoeksvelden waarop de Caribische neerlandistiek zich moet concentreren. In deze bundel treft u een aantal bijdragen aan die tijdens de conferentie gepresenteerd zijn en enkele beschouwingen die tijdens de eerdere conferentie Nederlands als Vreemde Taal in het Onderwijs die in 2008 in Aruba plaatsvond, gepresenteerd zijn. Deze bijdragen zijn illustratief voor de complexiteit van oplossingen die moeten worden gezocht voor de meertalige landen van de Caraïben waar ook Nederlands gesproken wordt.

In deze bundel vindt u in het eerste deel de bijdragen van de deelnemers van de conferentie Neerlandistiek in het Caribisch Gebied. Deze bijdragen zijn gerangschikt in de volgorde waarin ze op de conferentie gepresenteerd zijn, met uitzondering van het verslag over de openingslezing van Kader Abdolah en de tekst van de slotlezing door Jan Renkema die vooraan geplaatst zijn. Het tweede deel bevat vijf bijdragen van de conferentie Nederlands als Vreemde Taal in het Onderwijs, eveneens gerangschikt in de volgorde van presentatie.

Zonder de enthousiaste ondersteuning door Kitty Leuverink, Kitty Groothuijse, Melvin Quilotte en de ondersteunende staf van de Universiteit van Aruba was deze conferentie niet mogelijk geweest. Dank aan hen allen.

Eric Mijts
Juni 2012

Inhoudsopgave

<u>Conferentie Neerlandistiek in het Caribisch Gebied 2011</u>	
<i>Sharina Henriquez</i>	7
<i>Kader Abdolah op Aruba</i>	
<i>Jan Renkema</i>	9
<i>Tekstkwaliiteit scoort</i>	
<i>Wim Rutgers</i>	22
<i>Status Aparte -25 jaar – Arubaanse literatuur</i>	
<i>Bernadette Bérénos</i>	31
<i>Nederlandstalige literatuur na 2000</i>	
<i>Hilde Neus</i>	42
<i>Inktaap een monster?</i>	
<i>Elisabeth Echteld</i>	48
<i>Het leesdossier als onderdeel van het curriculum</i>	
<i>Ronnie Severing</i>	55
<i>Literatuuronderwijs op Curaçao, nieuwe leerboeken</i>	
<i>Liliana Braamskamp-Erasmus</i>	67
<i>De Arubaanse auteur</i>	
<i>Eric Mijts</i>	70
<i>Debat als onderwijsmethode Nederlands als vreemde taal voor vergevorderde taalleerders</i>	
<i>Evelien Coenen en Johannetta Gordijn</i>	77
<i>Werkgroep taal op Bonaire</i>	
<i>Lila Gobardhan-Rambocus</i>	78
<i>De Surinaamse meertaligheid</i>	
<i>Kitty Leuverink</i>	81
<i>Un idioma strano: onderzoek naar taalattitudes en taalbeleid in Aruba</i>	
<u>Symposium Nederlands als Vreemde Taal in het Onderwijs 2008</u>	
<i>Ludo Beheydt</i>	96
<i>Taal- en onderwijsbeleid in meertalige samenlevingen</i>	
<i>Alice van Kalsbeek</i>	114
<i>Een nieuwe delta: leermiddelen Nederlands als Vreemde Taal</i>	
<i>Jessica van der Linden-Maduro</i>	128
<i>Nederlands een vreemde taal in het onderwijs?</i>	

Joyce L. Pereira 132
**Kinder- en jeugdliteratuuronderwijs voor Nederlands als Vreemde
Taal binnen de Arubaanse context**

Eric Mijts 136
Taaleisen in personeelsadvertenties in de Arubaanse kranten

Kader Abdolah op Aruba 'Honderd bijzondere romans die nog niet zijn geschreven'

Sharina Henriquez: verslag openingslezing in de Arubaanse krant Amigoe

"Salam Aruba uit de bodem van mijn hart." "Ik hoor een haan en dat is onze haan. Die honden, dat zijn mijn honden. Aruba betekent voor mij dat ik me thuis voel." "Ik ben op veel universiteiten geweest, maar deze is de mooiste, het is hier dromerig."

Met zulke complimenten was het moeilijk voor de zaal gisteren in aula van de Universiteit van Aruba (UA) om niet door de bekende Perzisch-Nederlandse schrijver Kader Abdolah ingenomen te worden. Het was niet de (enige) reden waarom toehoorders na afloop zeiden dat het kippenvel hen op de armen stond. De lezing van Abdolah - spontaan uit zijn hoofd - gaf inspiratie aan zelfs de slechts sprekende Arubaan om in het Nederlands een roman te gaan schrijven. Hoe complimenteus de schrijver ook aan het begin, aan het einde verweet hij Aruba zijn werk niet te hebben gedaan. Niet in de literatuur en 'al helemaal niet in de poëzie', zegt Abdolah ongegeneerd. Maar de 'Arubaan', wel bekend om zijn soms al te lange tenen, reageerde gisteren in de zaal niet ontdaan. In tegenstelling, Abdolah had iedereen zo voor zich gewonnen met zijn levensverhaal en strijd om het Nederlands machtig te worden, dat hij ook nog eens kon zeggen: "Aruba, ik weet dat hier veel dingen zijn mis gegaan. Daar ga ik mij niet mee bemoeien. Maar wie klaagt, is een loser. Wie blijft hangen, is niets waard. Nederland heeft heel veel gedaan, maar wat heb jij gedaan?"

Amper twee dagen rond te hebben gelopen en zijn conclusie is dat er op Aruba wel 'honderd bijzondere romans die niet geschreven zijn', zijn. "Het is een goudmijn van literatuur. Wie moet anders de prijs en verdriet van jullie voorvaders verwerken. Dat kan door de literatuur. Wie zegt dat je daarvoor zo goed in het Nederland voor moet zijn? De professoren in Amsterdam? Die kunnen niet zo'n roman schrijven." Abdolah zegt dat hij hier dus pijn ziet. Na zijn lezing licht hij dat toe: "Als je wandelt, en kijkt, dan voel je die pijn en oud verdriet. Vooral als schrijver, je bent toch iets scherper en gevoeliger dan een toerist, dan voel je die beperking, die opgeslotenheid en dat kon ik tijdens mijn lezing hier uiten."

Met die oude pijn kan Aruba dus meer literatuur maken, vindt hij. "Om van die zure druiven, lekkere wijn te maken." En wat Abdolah vooral gisteren aan de zaal duidelijk maakte, is dat iedereen dat kan doen. Want iedereen kan alles doen als die dat wilt. Het was de rode draad waarmee hij zijn lezing begon, met zijn levensverhaal, als kleine jongen in een 'godvergeten' stad in de bergen van Iran met twee dromen: een groot, Perzische schrijver worden of president. En terwijl hij verdrietig langs de boulevard liep van dat 'godvergeten' stadje, herinnerde hij een oud-Perzische gezegde: "Jongen, waar je ook aan denkt, wordt gerealiseerd." Het was een ontroerend levensverhaal en lachen geblazen. Herkenbaar voor lezers van zijn inmiddels zestien boeken, maar uniek op de manier hoe Abdolah het gisteren voordroeg.

Nederlands lijkt dan zo simpel en een taal te worden van gevoelens, in plaats van zakelijke, handelstaal, zoals hij het zelf omschrijft. "Een immigrant komt binnen om veranderd te worden, om dan te veranderen." Dat is wat Abdolah uiteindelijk heeft gedaan. Als 30-jarige Nederland binnen komen en dan amper vijf jaar later het Nederlands al zo machtig zijn, dat hij zijn eerste roman publiceert.

Het verhaal van hoe hij na zijn gedwongen vlucht uit Iran naar Nederland werd gesmokkeld, waar eigenlijk geen enkele vluchteling naar toe gesmokkeld wil worden, is hilarisch. Abdolah zegt dat hij altijd naar Amerika wilde omdat daar alleen je een groot schrijver kan worden. Maar dat mislukte en nu vindt hij dat wereldliteratuur juist in kleine dorpjes geschreven wordt. "Kijk naar Gabriel Garcia Márquez, hij schrijft over een dorp en het is wereldliteratuur. Hoe meer eigen, hoe universeler."

Het enige jammer gisteren was dat Abdolah in een select gezelschap sprak, hoewel iedereen van harte welkom was. Hij had ook de inspiratie kunnen betekenen voor die middelbare scholier of student die pas enthousiast wordt als net die ene leermeester zijn of haar pad kruist. Maar ook voor die Arubaan die zich misschien schaamt voor zijn gebrekkig Nederlands of voor de immigrant die hier maar geen aansluiting voelt. Die Abdolah, die is ook de onze.

Tekstkwaliiteit scoort

Het CCC-model als hulpmiddel bij het beoordelen van (onderwijs)teksten
Jan Renkema – Universiteit van Tilburg

Aan de Chinese filosoof Confucius werd eens gevraagd: "Wat zou u doen als u geroepen werd om het land te besturen?" Confucius antwoordde: "De taal goed gebruiken." Zijn leerlingen keken hem niet-begrijpend aan. Confucius vervolgde: "Als de taal niet goed gebruikt wordt, komen woorden niet overeen met de werkelijkheid. Dan blijven de dingen die gedaan moeten worden, ongedaan. Het gevolg is dat het goede en het schone wegblijven, het recht zijn loop niet heeft, de mensen in verwarring raken en de samenleving uit elkaar valt."

De taal goed gebruiken – als u schrijft, is dat vaak extra moeilijk. Uw tekst moet voldoende kwaliteit hebben. Bijna elke tekstschrijver, docent, voorlichter of communicatieconsulent kent de onbevredigende situatie die ontstaat wanneer je in discussie moet over de vraag of een tekst voldoende kwaliteit heeft. Vooral als de visies op de tekst sterk uiteenlopen, verzandt een discussie over tekstkwaliiteit dikwijls in een onoverzichtelijke uitwisseling van meningen over zeer diverse aspecten van de tekst. Daarom is een model ontwikkeld om te kunnen praten over wat er goed en fout kan gaan in teksten, het CCC-model. Met dit model valt er wél te twisten over tekstkwaliiteit.

Het CCC-model bestaat uit vijftien ijkpunten. De kwaliteit van een tekst kan worden bepaald door de tekst te beoordelen aan de hand van de verschillende ijkpunten. Als de tekst aan alle ijkpunten voldoet, is de tekstkwaliiteit optimaal. Het model is hieronder gepresenteerd.

Het CCC-model

	Correspondentie	Consistentie	Correctheid
A. Teksttype	1. passende tekstsoort	2. genrezuiverheid	3. genreregels
B. Inhoud	4. voldoende informatie	5. overeenstemming tussen informatie-onderdelen	6. juistheid van informatie
C. Structuur	7. inzichtelijke samenhang	8. consequente structurering	9. correcte verbindingen
D. Formulering	10. gepaste formulering	11. eenheid van stijl	12. correcte zinsbouw en woordkeus
E. Presentatie	13. gepaste presentatie	14. afstemming tekst en vormgeving	15. correcte spelling en interpunctie

De eerste kolom in het CCC-model vertegenwoordigt het correspondentie-criterium. Tekstkwaliteit wordt binnen dit criterium gedefinieerd als de afstemming tussen het doel van de schrijver en de behoefte van de lezer. De doelgroep onderscheidt zich door een bepaald opleidingsniveau, een specifieke achtergrond of interesse. Afhankelijk van bijvoorbeeld opleiding zal een lezer meer behoefte hebben aan bepaalde informatie. De schrijver heeft daarnaast altijd een bepaald doel voor ogen met de tekst. De tekst voldoet aan het correspondentiecriterium als de schrijver zijn doelen haalt én als de tekst voldoet aan de behoeften of verwachtingen van de beoogde lezers.

De tweede kolom heeft betrekking op het consistentiecriterium. Een tekst voldoet aan dit criterium wanneer eenmaal gemaakte keuzen consequent worden volgehouden. Een schrijver heeft voor het overbrengen van zijn boodschap meestal verschillende mogelijkheden tot zijn beschikking. Zo kan een schrijver een bepaalde tekststructuur kiezen. In principe zijn meerdere mogelijkheden juist, maar als eenmaal een keuze is gemaakt, bijvoorbeeld voor een thematische indeling, dan moet de schrijver zich hieraan houden en mag hij dus niet zomaar overgaan op bijvoorbeeld een chronologische indeling. Bij dit criterium moet er dus overeenstemming zijn tussen de verschillende tekstonderdelen.

De derde kolom bevat de ijkpunten volgens het correctheidscriterium. Binnen deze kolom vallen alle tekstoorden die betrekking hebben op de taalregels, zoals die zijn vastgelegd in woordenboeken en stijl- en spellinggidsen. Ook inhoudelijke onjuistheden vallen onder dit criterium. Volgens dit criterium

moet er afstemming bestaan tussen de tekst enerzijds en de regels voor taal en de feiten in de werkelijkheid anderzijds.

De drie criteria zijn werkzaam op de vijf tekstniveaus 'teksttype', 'inhoud', 'opbouw', 'formulering' en 'presentatie'. De koppeling tussen de drie criteria en de vijf kolommen levert vijftien ijkpunten op.

De vijftien ijkpunten

De ijkpunten 1, 2 en 3 hebben betrekking op het tekstniveau 'teksttype'. Stel dat een personeelschef het personeel wil informeren over het hoe en wat van een nieuwe spaarloonregeling. Dan is een affiche waarschijnlijk niet de meest geschikte tekstsoort. Ingewikkelde informatie komt beter tot zijn recht in een brochure. Dan kan de lezer de informatie ook thuis nog eens rustig nalezen. Met een affiche stemt de schrijver het teksttype niet af op het doel, en ook niet op de behoefte van de lezer. Deze fout hoort onder ijkpunt 1. Als een voorlichter het kopje 'persbericht' boven een interne memo zou zetten, worden de regels voor twee genres vermengd. Hetzelfde is het geval wanneer een nieuwsbericht opiniërende of evaluerende passages bevat. Er is dan sprake van 'genre-onzuiverheid', een schending onder ijkpunt 2. En uiteraard moeten de genregels correct worden toegepast, ijkpunt 3. In feite wordt het teksttype bepaald door de genregels: als een schrijver geen aanhef of afsluiting gebruikt, dan schrijft hij geen slechte brief, maar in het geheel geen brief.

De ijkpunten behorend bij het tekstniveau 'inhoud' gaan over de volledigheid, de geschiktheid en de juistheid van de informatie in de tekst. Een tekst is goed als er niet te veel en niet te weinig informatie in een tekst staat. Als er te weinig informatie gegeven is, wordt de informatiebehoefte van de lezer niet vervuld. Staat er te veel informatie, dan is de tekst voor de lezer niet meer overzichtelijk en kan de relevante informatie moeilijker worden teruggevonden. In beide gevallen mist de schrijver zijn doel. Het ijkpunt 4 'voldoende informatie' gaat dus over de afstemming van de hoeveelheid informatie op de behoefte van de lezer en de wensen van de schrijver. Ijkpunt 5 gaat over de consistentie van de inhoud door de gehele tekst. Dit betekent bijvoorbeeld dat de auteur zichzelf niet mag tegenspreken, en dat er geen tegenstrijdige feiten gepresenteerd mogen worden. Ten slotte moet de inhoud ook aan het correctheidscriterium voldoen. Als de tekst inhoudelijke onjuistheden bevat, is er sprake van schending van ijkpunt 6.

Het derde tekstniveau is 'opbouw'. Ook de opbouw van een tekst moet voldoen aan het doel van de schrijver en de verwachting van de lezer. De opbouw moet 'logisch' zijn en voldoende gemarkeerd. Met 'logisch' wordt hier bedoeld: 'te beredeneren'. Eerst een niet-tekstueel voorbeeld. In het gemeentehuis zal het bureau van de burgemeester zich vermoedelijk niet direct naast de ingang bevinden, anders zal hij waarschijnlijk te vaak lastig gevallen worden met vragen van burgers. En geen enkele burger zal de receptie zoeken op de bovenste verdieping. Als bezoeker zouden we bovendien verwachten dat de verschillende afdelingen van het gemeentehuis

duidelijk zijn aangegeven, zodat geen uitgebreide zoektocht naar bijvoorbeeld de afdeling 'afhalen rijbewijzen en paspoorten' nodig is.

Met dit voorbeeld in het achterhoofd zijn de ijkpunten waarschijnlijk beter te begrijpen. Volgens ijkpunt 7, 'inzichtelijke samenhang', moet het voor de lezer duidelijk zijn hoe de tekst is opgebouwd. De volgorde van de informatie moet bovendien de lijn van de redenering op een heldere manier weerspiegelen. Een tekst voldoet bijvoorbeeld niet aan ijkpunt 7 wanneer de schrijver met de deur in huis valt of van de hak op de tak springt. De beoogde samenhang moet door de gehele tekst consequent worden doorgevoerd. Dit is ijkpunt 8 'consequente structurering', onder het consistentiecriteria. Een voorbeeld van een schending onder dit ijkpunt is wanneer de ene alinea onderwerp A behandelt, de volgende alinea onderwerp B, en de derde alinea onderwerp C maar ook nog een stukje van onderwerp A. De samenhang moet ten slotte duidelijk worden signaleerd (dit is te vergelijken met de bordjes in het gemeentehuis). En uiteraard moeten de markeringen ook juist zijn. In een rapport dat eindigt met 'Concluderend kunnen we het volgende stellen...' wordt de afsluiting duidelijk gemarkeerd, maar er moet dan ook wel een conclusie volgen van de voorafgaande informatie. Als de schrijver onjuiste markeringen gebruikt, is er sprake van een schending onder ijkpunt 9, 'correcte verbindingen'.

Het vierde tekstniveau is 'formulering'. De formulering die een schrijver kiest, moet aansluiten bij het publiek. In principe heeft een schrijver verschillende mogelijkheden om met zijn woordkeus en zinsbouw een bepaalde stijl uit te drukken. Daarbij moet de schrijver wel rekening houden met de tekstsoort en de inhoud. In bijvoorbeeld een wetenschappelijk artikel behoort geen formulering als: 'Er kwam niks uit het experiment.' Deze woordkeus is te informeel voor wetenschappelijke proza.

Zinsbouw en woordkeus moeten zijn afgestemd op de behoefte van de lezer en het doel van de schrijver. Vandaar ijkpunt 10: 'formuleer gepast'. Dit ijkpunt heeft betrekking op de vier stijldimensies: begrijpelijkheid, aantrekkelijkheid, bondigheid en toonzetting. Op alle vier dimensies moet 'het juiste midden' worden gevonden tussen 'te dicht bij de lezer' of 'te ver weg van de lezer'. Als de tekst te moeilijk is geformuleerd, zal de lezer het niet snappen. Maar aan een te eenvoudig geformuleerde tekst zal een lezer zich waarschijnlijk gaan ergeren. Onaantrekkelijke formuleringen zijn niet fout, maar lezen onprettig, of klinken niet mooi. Een voorbeeld van een 'te aantrekkelijke formulering' is een gekunstelde metafoor. Een te bondige uiteenzetting is niet te volgen voor de lezer, een te uitgebreide niet meer overzichtelijk. De toonzetting is een probleem apart. Een auteur die te ver van zijn lezers af staat, loopt het gevaar een afstandelijke, koele of beledigende formulering te gebruiken. Als de auteur te dicht naar de lezers toekruipt, dan loopt hij het gevaar betuttelend over te komen.

Het ijkpunt 11 gaat over de consistentie van stijl. Als de schrijver eenmaal heeft gekozen voor een bepaalde wijze van formuleren, dan moet hij die keuze door de hele tekst consequent volhouden. Belangrijk om te vermelden is dat een andere stijl niet fout is, maar dat de schrijver een fout maakt door af te wijken van de gekozen stijl. Een duidelijk voorbeeld onder dit ijkpunt is

wanneer de schrijver er halverwege de tekst toe overgaat de lezer te tutoyeren. Ten slotte moet de woordkeus en zinsbouw van een tekst voldoen aan de geldende grammaticaregels. Is dit niet het geval, dan is er sprake van een schending volgens ijkpunt 12.

Het laatste tekstniveau is 'presentatie'. Onder dit niveau vallen alle taaloordelen die te maken hebben met de uiterlijke verzorging van een tekst. De presentatie van een tekst voldoet aan het correspondentiecriterium wanneer de manier waarop de informatie wordt gepresenteerd, aansluit bij de behoefte van de lezer en het doel van de schrijver. Als de lezer bijvoorbeeld wordt geconfronteerd met zeer complexe informatie, dan kan de structuur extra inzichtelijk worden gemaakt met behulp van tabellen, diagrammen, opsommingstekens enzovoort. Als de schrijver niet optimaal gebruik maakt van de presentatiemogelijkheden, dan is er sprake van een schending onder ijkpunt 13. Is er eenmaal gekozen voor een bepaalde presentatievorm, dan moet de schrijver die keuze ook door de gehele tekst volhouden. Ook moet de vormgeving passen bij de tekst (ijkpunt 14). Ten slotte moeten alle woorden in de tekst correct gespeld zijn, en moet de interpunctie ook volgens de regels gebeuren. Onjuiste gespelde woorden en onjuist gebruik van interpunctie zijn schendingen onder ijkpunt 15.

Een voorbeeldanalyse

Hoe werkt het CCC-model nu in de praktijk? Het antwoord op deze vraag kan het beste worden gegeven aan de hand van een voorbeeldanalyse van een eenvoudig tekstje. Het gaat om een brief van een studente aan de Examencommissie van haar opleiding met de vraag of zij alsnog de mogelijkheid kan krijgen van een herexamen. In de brief zijn (minimaal) 33 fouten op te merken. In deze bijdrage wordt de analyse volgens het CCC-model in omgekeerde volgorde uitgevoerd: vanaf ijkpunt 15 via 12, 11 en 10 naar ijkpunt 4. Met deze volgorde wordt het relatieve belang van de ijkpunten duidelijk: hoe hoger in het model hoe belangrijker de verbeteringen.

De originele brief

1 Betreft: Hertentamen

2
3 Geachte leden van de Examen commissie,

4
5 Mijn naam is Annelies Vant en momenteel ben ik bezig met
6 de pre master interculturele communicatie. Naar aanleiding
7 van jullie brief heb ik de stappen gevolgd die jullie mij
8 geadviseerd hebben. Daarom stuur ik alsnog een brief met
9 de reden waarom ik de hertentamen niet heb kunnen
10 maken.

11
12 Ik ben in tussentijd bevallen van een dochter. Zoals jullie
13 weten heb ik samen met de studie adviseur een plan
14 opgesteld hoe ik mijn studie goed kan afronden, maar ik heb
15 een probleem. In Maart had ik een tentamen die net na
16 mijn bevalling heeft plaats gevonden. Dit is de hertentamen
17 van Statistiek. Door de geboorte van mijn dochter was het
18 mij niet gelukt om deze tentamen te maken.

19
20 Al ben ik in Maart moeder geworden wil ik toch mijn uiterste
21 best doen om de pre master in een jaar te halen. Ik ben
22 gemotiveerd en een doorzetter. Daarom vraag ik graag van
23 de examen commissie voor toestemming om de
24 hertentamen later te maken, dit zal mij helpen om het
25 studiejaar goed af te ronden.

26
27 Ik bedank de examencommissie voor hun tijd en hoop graag
28 op een antwoord.

29
30 Hoogachtend,

31
32 Annelies Vant
33

Analyse op basis van ijkpunt 15 (spelling en interpunctie)

Op ijkpunt 15 bevat de brief 13 (van de in totaal 33) fouten. Sommige dingen worden niet aangemerkt als fout. Op regel 16 mag bijvoorbeeld in plaats van 'een' ook 'één' staan, maar dit is niet nodig. Ook zonder streepjes is duidelijk dat het om een of één jaar gaat.

In de brief staan echter ook echte fouten. De brief bevat zes keer ten onrechte een spatie, hieronder aangegeven met een &. Samenstellingen, zoals 'examencommissie', 'premaster', 'studieadviseur' en 'plaatsvinden' moeten aaneengeschreven worden.

In de brief wordt drie keer gezondigd tegen de conventies voor hoofdlettergebruik. Zie de letters in vet. Namen, ook die van studies en commissies, krijgen een hoofdletter. De namen van maanden krijgen een kleine letter. Het woord 'examencommissie' staat wel goed in de aanhef, maar niet in de tekst.

De brief bevat vier onvolkomenheden in de interpunctie, hieronder aangeduid met een *.

In de eerste zin verbindt 'en' ten onrechte twee aparte zinnen. Hier had een punt moeten staan.

Op regel 11 staat een komma voor 'maar'. Hier begint echter een nieuwe mededeling, dus dan liever ook een nieuwe zin. Op regel 16 kan beter een komma tussen de werkwoordsvormen 'geworden' en 'wil'. Op regel 18 staat een komma voor 'dit'. Hier had ook een punt moeten staan omdat er een nieuwe zin begint.

1 Betreft: Hertentamen

2

3 Geachte leden van de Examen&commissie,

4

5 Mijn naam is Annelies Vant *en momenteel ben ik bezig met
6 de pre&master interculturele communicatie. Naar aanleiding
7 van jullie brief heb ik de stappen gevolgd die jullie mij
8 geadviseerd hebben. Daarom stuur ik alsnog een brief met
9 de reden waarom ik de hertentamen niet heb kunnen
10 maken.

11

12 Ik ben in tussentijd bevallen van een dochter. Zoals jullie
13 weten heb ik samen met de studie&adviseur een plan
14 opgesteld hoe ik mijn studie goed kan afronden, *maar ik
15 heb een probleem. In **Maart** had ik een tentamen die net net
16 na mijn bevalling heeft plaats&gevonden. Dit is de
17 hertentamen van Statistiek. Door de geboorte van mijn
18 dochter was het mij niet gelukt om deze tentamen te
19 maken.

20

21 Al ben ik in **Maart** moeder geworden * wil ik toch mijn
22 uiterste best doen om de pre&master in een jaar te halen. Ik
23 ben gemotiveerd en een doorzetter. Daarom vraag ik graag
24 van de examen&commissie voor toestemming om de
25 hertentamen later te maken, *dit zal mij helpen om het
26 studiejaar goed af te ronden.

27

28 Ik bedank de examencommissie voor hun tijd en hoop graag
29 op een antwoord.

30

31 Hoogachtend,

32

33 Annelies Vant

Analyse volgens de ijkpunten 12, 11 en 10 (formulering)

Tegen de ijkpunten over formulering wordt in de brief veertien keer geschonden. De brief bevat vier fouten tegen zinsbouw en woordkeus, ijkpunt 12. Hieronder in vet weergegeven.

1. Bij het woord tentamen hoort het lidwoord 'het', en de voornaamwoorden 'dit' en 'dat'.
2. In de zin die begint met 'Al ben ik' (regel 16) is de woordvolgorde in de deelzin na 'Als' onjuist. Hier had moeten staan: 'toch wil ik'. De zin bevat nog een andere fout. Hier wordt iets toegegeven: 'Al ben ik moeder geworden', maar het verband met wat volgt is niet correct. Na zo'n sterk voegwoord van toegeving, zou er een niet discutabel feit moeten volgen. Bijvoorbeeld: "Al ben ik moeder geworden, ik blijf recht houden op studiefinanciering." Beter is hier: "Hoewel ik moeder geworden ben, blijf ik mijn best doen."
3. Op regel 13 staat 'was het mij niet gelukt'. Hier is de verleden tijd niet correct. Het moet zijn: 'is het mij niet gelukt'.
4. Op regel 18 staat een fout voorzetsel: het is niet 'vragen voor toestemming' maar 'vragen om toestemming'. Hier kan het voorzetsel beter weg, omdat er verderop in de zin al 'om' staat.

De brief bevat vijf inconsistenties in woordgebruik, ijkpunt 11. Hieronder in cursief weergegeven.

1. In de brief wordt de Examencommissie rechtstreeks aangesproken: 'jullie brief', 'Zoals jullie weten', maar in de laatste zin wordt hier zonder noodzaak van afgeweken.
2. De Examencommissie is een enkelvoudig woord, maar er wordt naar verwezen met 'jullie'.
3. Op regel 6 staat 'stappen gevolgd'. Dit is een contaminatie, een vermenging van 'stappen gezet' en 'procedure gevolgd'.
4. Regel 10 spreekt over 'in tussentijd'. Dit moet zijn 'intussen', 'ondertussen', 'inmiddels' of 'in de tussentijd'. Ook een contaminatie.
5. Het woord 'graag' gaat niet goed samen met vragen (regel 17) en hopen (regel 21), en kan in een formele brief ook beter achterwege blijven.

De brief laat in vijf gevallen ook een minder gepaste woordkeus zien. Hieronder weergegeven met #

1. Het gebruik van jullie is niet alleen inconsistent, maar ook niet gepast. De commissie kan beter worden aangesproken met 'u', en dan uiteraard ook 'uw'.
2. Regel 10 begint met 'Zoals jullie weten'. Uit de mond van een student naar een commissie klinkt dit nogal vreemd. De toon is niet juist. Met het woord 'misschien' zou de formulering al veel gepaster zijn: 'Zoals u misschien weet'. Maar nog beter is het om deze nogal overbodige zinswending helemaal te schrappen.

3. In de zin daarna wordt 'het hebben van een tentamen' gecombineerd met 'heeft plaatsgevonden'. Deze combinatie is nogal tautologisch, en werkt daardoor stijlverslappend.
4. De laatste zin met 'Ik bedank' past in deze vorm niet in een verzoekbrief. De zin klinkt kortaf. Hier zou 'graag' heel goed passen.
5. Ook 'Ik hoop op een antwoord' is minder passend. Bovendien is de Examencommissie verplicht tot antwoorden. Gebruikelijker is dan een slotformule als: "Ik zie uit naar uw antwoord."

De deels verbeterde brief geanalyseerd op formulering

1 Betreft: Hertentamen

2

3 Geachte leden van de Examencommissie,

4

5 Mijn naam is Annelies Vant. Momenteel ben ik bezig met de
6 premaster Interculturele Communicatie. Naar aanleiding van
7 *#jullie* brief heb ik de *stappen gevolgd* die *#jullie* mij
8 geadviseerd hebben. Daarom stuur ik alsnog een brief met
9 de reden waarom ik **de** hertentamen niet heb kunnen
10 maken.

11

12 Ik ben *in tussentijd* bevallen van een dochter. *#Zoals #jullie*
13 weten heb ik samen met de studieadviseur een plan
14 opgesteld hoe ik mijn studie goed kan afronden. Maar ik heb
15 een probleem. In maart had ik een tentamen **die** net na
16 mijn bevalling heeft *#plaatsgevonden*. Dit is **de**
17 hertentamen van Statistiek. Door de geboorte van mijn dochter **was** het
18 mij niet gelukt om **deze** tentamen te
19 maken.

20

21 Al ben ik in maart moeder geworden, **wil** ik toch mijn
22 uiterste best doen om de premaster in een jaar te halen. Ik
23 ben gemotiveerd en een doorzetter. Daarom vraag ik *graa*
24 van de Examencommissie **voor** toestemming om **de**
25 hertentamen later te maken. Dit zal mij helpen om het
26 studiejaar goed af te ronden.

27

28 Ik *#bedank de Examencommissie* voor *hun* tijd en *#hoop*
29 *graa* op een antwoord.

30

31 Hoogachtend,

32 Annelies Vant

Ondanks de dertien verbeteringen volgens ijkpunt 15 en de veertien verbeteringen volgens de ijkpunten 12, 11 en 10, verdient de brief nog geen schoonheidsprijs. Verdere analyse is daarom nodig.

Analyse volgens ijkpunt 4 (voldoende informatie)

De brief bevat op ijkpunt 4 minder fouten dan op de eerder geanalyseerde ijkpunten. Van de in totaal 33 fouten worden er slechts zes gemaakt op ijkpunt vier. Toch heeft herschrijving van deze zes fouten veel ingrijpendere gevolgen dan de herschrijving van de vorige geanalyseerde fouten.

De volgende zes onvolkomenheden zijn op te merken in de brief op ijkpunt 4:

1. De betreft-regel bevat onvoldoende informatie. Het gaat hier niet om een hertentamen maar om een vraag over extra herkansing. Ook is het dan handig om erbij te zetten om welk tentamen dit gaat.
2. De brief hoeft niet te openen met de naam; die staat al onder de brief.
3. Op regel 5 staat 'ben bezig'. Dit is nogal vaag. Veel informatiever is het om aan te geven in welke fase van de studie men zich bevindt, bijvoorbeeld tweedejaars, of vlak voor de scriptie. Met zo'n introductie is het niet onbeleefd om een brief met Ik te beginnen. Maar deze aanduiding kan ook in de afsluiting worden gezet.
4. In de derde zin (regel 6) blijft onduidelijk om welke stappen het gaat, vooral omdat in de brief daarna maar over één stap gesproken wordt: het schrijven van een brief met een reden. Deze informatie kan daarom korter worden weergegeven. In feite volstaat één inleidende zin: een brief op verzoek. Het is dan wel handig om de datum van de brief erbij te vermelden. Zo kan direct worden nagegaan op welke brief hier geantwoord wordt.
5. De informatie in de tweede alinea is nogal omslachtig. Het gaat om moederschap, en hertentamen in de kraamtijd. De ingekorte informatie kan beter gecombineerd worden met de derde alinea over motivatie.
6. In de derde alinea is de laatste zin overbodig. Uiteraard is een extra herkansing een goed hulpmiddel.

De verbeterde brief

1 Betreft: extra herkansing tentamen Statistiek

2

3 Geachte leden van de Examencommissie,

4

5 Op uw verzoek (brief van datum) stuur ik u een brief met de
6 reden waarom ik het hertentamen Statistiek niet heb kunnen
7 maken.

8

9 Ik ben enkele maanden geleden bevallen van een dochter.

10 Daarom kon ik niet deelnemen aan het hertentamen

11 Statistiek dat enkele weken daarna plaatsvond (datum).

12 Inmiddels heb ik samen met de studieadviseur een plan

13 opgesteld hoe ik mijn studie goed kan afronden. Ik wil mijn

14 uiterste best doen om de premaster in een jaar te halen. Ik

15 ben gemotiveerd en een doorzetter. Daarom vraag ik van de

16 Examencommissie toestemming om het hertentamen later

17 te maken.

18

19 Graag bedank ik u voor uw tijd. In afwachting van uw

20 antwoord,

21

22 Hoogachtend,

23

24 Annelies Vant

25

26 Studente premaster Interculturele Communicatie

27

Overigens is ook deze herschrijving nog voor verbetering vatbaar. In de brief staat nu 'deelnemen aan', omdat de zin dan beter loopt dan met 'maken'. Bovendien staat 'maken' al in de eerste zin. Zo had 'later' ook netter kunnen klinken: 'op een later tijdstip'. Er had ook meer argumentatie kunnen worden opgenomen, bijvoorbeeld resultaten tot nu toe. Elke tekst en ook elke herschrijving kan altijd nog beter. Maar ijkpunt 4 geeft wel de meest ingrijpende verbeteringen.

Het CCC-model in het onderwijs

Wanneer in een bespreking over de kwaliteit van een tekst het CCC-model als uitgangspunt wordt genomen, en wanneer alle ijkpunten worden doorlopen, dan is de kans groot dat alle tekstaspecten aan de orde komen. Zo kan op basis van dit model een beredeneerd voorstel voor een cijfer worden geformuleerd. Een docent kan bijvoorbeeld tien punten verdelen over vijf niveaus, bijvoorbeeld: teksttype (1), inhoud (3), opbouw (2), formulering (3), presentatie (1). Deze verdeling weerspiegelt ook de verhouding in werktijd die bij een schrijfp opdracht – in een ideale situatie – moet worden besteed aan de verschillende niveaus. Een CCC-analyse kan ook dienen als ondersteuning van een intuïtief oordeel. De docent geeft dan eerst een globaal oordeel, en probeert dat daarna te motiveren en om te zetten in een cijfer via minpunten voor de diverse niveaus.

Om het cijfer zo hoog mogelijk uit te laten vallen, kan een leerling ook zelf het CCC-model gebruiken. Het CCC-model kan namelijk gebruikt worden als een leidraad bij het uitvoeren van een schrijfp opdracht. Wanneer een schrijver alle ijkpunten in acht neemt zal de kwaliteit van de tekst immers hoger zijn. Voor goed schrijven is iets anders nodig dan het snelle tikwerk van opschrijven wat u denkt. Vandaar ook: *schrijf niet wat je weet, maar weet wat je schrijft*. Een goede voorbereiding kan veel onduidelijkheden verhelderen en daardoor veel problemen voorkomen. Over het belang van die bezinning voorafgaand aan het schrijven, vindt u meer in de herziene versie van de Schrijfwijzer die in het voorjaar van 2012 verkrijgbaar zal zijn.

Status aparte - 25 jaar – Arubaanse literatuur

Wim Rutgers – University of the Netherlands Antilles

Drie jaar voor het ingaan van de status aparte op 1 januari 1986, verscheen de eerste Arubaanse literaire bloemlezing *Cosecha Arubiano* (1983) waarin de balans werd opgemaakt van de lokale literatuur tot dan toe. Er werd een keuze van zesendertig auteurs in opgenomen. Op 16 november 2007 – ruim twintig jaar later – verzorgde de Arubaanse auteur Quito Nicolaas een voordracht onder de titel *Eeuwige stem uit ons verleden* bij welke gelegenheid hij een lijst van ongeveer honderd lokale auteurs presenteerde. Een bijna verdrievoudiging van het aantal in de *Cosecha Arubiano*. De bloemlezing *Cosecha Arubano* streefde overigens geen volledigheid na en de lijst van Quito Nicolaas wel – wat aangeeft dat de toename in een redelijke verhouding stond met de sinds 1986 nagenoeg verdubbelde bevolking op het eiland.

Positiebepaling

Een inventarisatie van wat sinds 1 januari 1986 in 25 jaar status aparte op het eiland door Arubaanse auteurs geproduceerd werd in de vorm van zelfstandige publicaties levert een aantal van ruim honderd werken op: gemiddeld vier per kalenderjaar. Dat is niet veel maar krijgt wel enig reliëf als we ons realiseren dat er in de vijftig jaren die aan de status aparte voorafgingen – begin jaren dertig ontstonden de eerste publicaties van Arubaanse auteurs – in totaal niet meer dan vijftig publicaties waren verschenen, zegge en schrijve dus niet meer dan één per jaar. Een tijdsduur twee keer zo lang als die van na de status aparte met slechts de helft van de publicaties levert een verhouding van 1 tot 4 op voor de vergelijkende productie van voor en na de status aparte. Als we uitgaan van de 25 jaren voor de status aparte zien we dat in die tijd ongeveer de helft verscheen van de productie vanaf 1986. Dit geeft de absolute cijfers enig relatief gewicht, waarbij we echter moeten bedenken dat niet meer dan gemiddeld vier publicaties per jaar toch uitermate weinig is voor een land met ruim honderdduizend inwoners.

Wanneer we de genres in ogenschouw nemen zien we dat over deze gehele periode de poëzie het proza domineert in een verhouding van 2 : 1, maar dat in de laatste tien jaar toch duidelijk wordt dat het proza getalsmatig een wat sterkere positie gaat innemen en op weg lijkt naar een evenredige verhouding tussen deze twee genres.

Wat de talen betreft domineert het Papiamentu sterk, met het Nederlands en Engels als tweede en derde taal op grote afstand. Deze literaire taalverhouding van Papiamentu en Engels komt evenwel nagenoeg overeen met de CBS-cijfers over de gesproken thuistalen op het eiland, maar het literaire Nederlands neemt een enigszins sterkere positie in dan het Nederlands van alle dag. Het literaire Spaans blijft intussen ver achter bij de cijfers over de taaldistributie.

Het valt op dat het overgrote deel van de werken, met ongeveer tachtig procent, op Aruba zelf gepubliceerd wordt, twintig procent in Nederland of –

uitzonderlijk - in een land waar het drukken goedkoop is zoals in Colombia. Het grote merendeel van de werken wordt nog steeds in eigen beheer gepubliceerd, al hebben Charuba in het verleden en met name Unoca in de laatste jaren ook enig aandeel in de publicaties opgeëist.

Van de honderd auteurs die Quito Nicolaas in 2007 noemde, heeft ongeveer de helft een zelfstandige publicatie op zijn of haar naam staan. Het rekensommetje leert dat de gemiddelde productie van de auteurs dus in 25 jaar tijd niet meer dan twee uitgaven in totaal bedraagt. Het lijkt met deze gegevens nauwelijks mogelijk van auteurs als oeuvre bouwers te spreken. Quito Nicolaas als meest productieve auteur heeft negen uitgaven op zijn naam staan. De tien meest productieve auteurs hebben samen ruim veertig publicaties: toch niet meer dan het dubbele van de gemiddelde productie van alle auteurs gezamenlijk - dat immers slechts twee bedroeg. Ik noem in afnemende productie Jossy Tromp (6), Denis Henriquez (5), Jacques Thönissen (4), Philomena Wong (4), Frank Williams (4), Giselle Ecury (4), Ruben Odor (4), Yolanda Croes (3) en Frida Domacassé (3). Uit de combinatie van deze gegevens valt dus op te maken dat veertig van de vijftig auteurs niet meer dan tot een of twee publicaties kwamen. Waarbij te bedenken valt dat er onder deze auteurs nauwelijks jongeren zijn die pas beginnen te schrijven - uitzondering zijn de jonge auteurs Christie Mettes en Rosabelle Illes.

Wat gender betreft zijn over de hele periode genomen de mannelijke auteurs net in de meerderheid ten opzichte van de vrouwelijke auteurs, maar sinds de eeuwwisseling is het aantal vrouwelijke en mannelijke auteurs exact gelijk: beide zestien auteurs.

Migratie

Aan de vooravond van de status aparte waren van de 36 in *Cosecha Arubiano* opgenomen auteurs tien buiten Aruba geboren en dus uit het buitenland afkomstig. Dat was dus ruim vijftientwintig procent, met namen als José Ramón Vicioso, Eduardo Curet, Hubert Booi, Nicolas Piña Lampe, Luis G. Leañez, Ana Herrera-de Kock, Digna Laclé, Ernesto Rosenstand, Ramon Todd Dandare en Alida R.M. Soto. Daarnaast waren er vier definitief geëmigreerden in die bloemlezing, auteurs die zich permanent buiten het eiland gevestigd hadden. Ruim de helft van de in de *Cosecha Arubiano* opgenomen auteurs werd op Aruba geboren en koos voor het geboorte-eiland als uiteindelijke vaste woonplaats.

Wanneer we deze gegevens vergelijken met die van na 1986, zien we dat van de auteurs die publiceerden ongeveer twintig procent buiten Aruba - in Nederland - woont: Frida Domacassé, Giselle Ecury, Henry Habibe, Dax Hassell, Rosabelle Illes, Denis Henriquez, Joan Lesley, Quito Nicolaas, Olga Orman, Richard de Veer. Tico Croes woont en werkt in de V.S. Zij nemen samen nagenoeg een kwart van de totale productie voor hun rekening. Ook hier komt de literatuur dus overeen met de totaliteit van de bevolking waarvan inmiddels immers ook zo'n twintig procent zich in Nederland gevestigd heeft. Deze migranten hebben ervoor gezorgd dat de Arubaanse

literatuur zich inmiddels ook in Nederland genesteld heeft – wat nog versterkt wordt door een actieve literair culturele stichting als Simia Literario. De stichting Simia Literario werd door Quito Nicolaas en Liberta Rosario opgericht op 1 september 2001 met het oogmerk een netwerk van schrijvers te creëren en de professionaliteit van hen te bevorderen door cursussen spelling, discussiebijeenkomsten, voordrachten en cursussen creatief schrijven in het Papiaments, Nederlands en Engels. (Giselle Ecury: Simia Literario: woorden willen bloeien *Antilliaans Dagblad* 9 april 2011)

Uit de migratiecijfers valt anderzijds eveneens op te maken dat er sinds 1986 geen immigranten een vaste plaats in het Arubaanse literaire leven hebben weten te veroveren – dit in scherpe tegenstelling tot de tijd voor 1986. Als ik dan toch nog wat namen zou willen noemen zouden dat oudkomers als Koos van Lis, Isaäk Chin zijn en René van Nie, maar geen nieuwkomers uit Latijns-Amerika of het Caribisch gebied die nu op het eiland in het Spaans of Engels zijn gaan publiceren. De verklaring daarvan kan waarschijnlijk gevonden worden in de sociaal economische positie van deze nieuwe immigranten die veelal ongeschoold en slecht betaald werk verrichten.

De enige op Aruba wonende auteur die in Nederland publiceerde bij een Nederlandse uitgeverij was de in het Nederlands schrijvende Jacques Thönissen die bij Conserve en In de Knipscheer publiceerde.

De in Nederland wonende auteurs publiceerden bij Conserve of In de Knipscheer; het is hen nog niet gelukt tot de mainstream uitgevers door te dringen – zoals enkele Curaçaose auteurs dat wel hebben bereikt, zoals Myra Römer, en recente Surinaamse auteurs als Karen Amatmoekrim en Annette de Vries bijvoorbeeld.

Deze benadering gaat nog steeds uit van het biografische gegeven van het geboorteland van de auteur. Is dat principe intussen niet achterhaald? In de Surinaamse bloemlezing *Zoveel zinnen zoveel talen* (2010) is iets interessants aan de hand omdat in Suriname geboren in Nederland wonende auteurs tot de Nederlandse vertegenwoordigers gerekend worden, en omgekeerd in Nederland geboren auteurs die in Suriname wonen tot de Surinaamse auteurs. Het geboorteland beginsel dat tot nu toe meestal gebruikt werd en wordt, is hier vervangen door het woonlandbeginsel.

Anthologieën

Sinds de eeuwwende zijn er een aantal anthologieën verschenen over de Nederlands Caribische (ei)landen – Nederlands Caribisch in dubbele betekenis: dank zij de taal zoals in Suriname of dankzij de politieke constellatie van het Koninkrijk op de zes eilanden. (zie bijlage 1)

	Suriname	Aruba	Bonaire	Curaçao	St.Maarten
Papiaments		26	5	19	
Nederlands	39	14	1	27	1
Engels		1		1	23
Spaans					

Figuur 1: Overzicht aantallen auteurs in bloemlezingen

In dit overzicht worden de verschillende gebieden met elkaar vergeleken. Uit de getallen blijkt dat er grote verschillen bestaan tussen de verschillende landen. Zo is Sint-Maarten Engelstalig, Suriname Nederlandstalig, ook literair. Terwijl Sint Maarten veel – nieuwe – namen oplevert, blijft Bonaire sterk achter. Het is nog te vroeg om al te kunnen aantonen welke relatief jonge auteurs de bloemlezing als opstapje hebben weten te benutten en vervolgens tot zelfstandige publicaties zijn gekomen.

In hoeverre geven deze anthologieën een actuele stand van zaken weer, te meer omdat het wel heel ongelijksoortige bloemlezingen betreft naar de omvang van enkele tientallen tot honderden pagina's, naar de samenstellers, het doel en publiek waar rekening mee gehouden is bij de samenstelling. De ene bloemlezing richt zich op historische teksten, een andere specifiek op recente debuten of is het resultaat van schrijversworkshops. De ene richt zich op lokale auteurs, een andere mikt op een breed spectrum van auteurs uit Suriname, de Antillen en in Nederland wonende auteurs. De ene meldt werk dat lokaal gepubliceerd is door Charuba, Unoca of Instituto di Cultura, een ander op in Nederland verschenen werk bij bekende uitgeverijen als Contact, Meulenhoff en In de Knipscheer of bij de Stichting Simia Literario door Arubaanse en Antilliaanse migranten. Ten gevolge daarvan is de ene anthologie gericht op de lokale markt en verspreiding en een andere op een breder, in de eerste plaats Nederlands publiek. Tenslotte richt de ene zich exclusief op het Papiaments een andere op het Nederlands, waarbij Papiamentstalige teksten vertaald worden naar het Nederlands. Een één op één vergelijking is daarom problematisch.

Het mag, zoals opgemerkt aan het begin, dan niet veel zijn wat er in 25 jaar status aparte gepubliceerd werd, het is in elk geval iets, zoals deze getalsmatige analyse aantoont. Er zouden ook andere analyses kunnen plaatsvinden, zoals vanuit een inhoudelijk thematische vraagstelling. Die zou een antwoord moeten geven op de vraag in hoeverre de literatuur van Aruba in dit tijdperk van 25 jaar status aparte met al haar sociaal politiek en economisch wel en wee, vanuit haar specifieke positie als literatuur in staat geweest is de ontwikkelingen kritisch te begeleiden.

Bijlage 1: Anthologieën sinds 2000:

2000

Frank Williams: *Isla di mi / Island of mine* (Oranjestad: Unoca)

2001

Wim Rutgers: *Tropentaal* Amsterdam: Contact

2003

Stichting Simia Literario: *Caribbean Waves of Words* (Stichting Simia Literario)

2004

Quito Nicolaas (red.): *Bentana habri*. Amsterdam: Simia Literario

2005

Kosecha / Cosecha (cd) Jos van Hest (workshop): *Fruta Hecho / Rijpe vruchten*

2007

Rhoda Arrindell (Ed.): *Brother Rich, Nana Sweetie*. Philipsburg: House of Nehesi

Grupo di Corector (red.): *Habri bo hala hancho; poesia na Papiamentu tocante Papiamentu* (Oranjestad: Instituto di Cultura)

Peter de Rijk (red.): *Waarover we niet moeten praten; Nieuwe Surinaamse en Antilliaanse verhalen*. Haarlem: In de Knipscheer

2008

Jos van Hest & Wendela de Vries: *Symbiose tussen pen en penseel*.

Amsterdam: Simia Literario

Nostalgia na fin di aña / Nostalgie aan het eind van het jaar

2009

Grupo Corector di Papiamentu: *Arte di palabra; haiku, poesia, cuenta cortico*

Komishon Arte di palabra: *Pòtpurí Arte di Palabra 10 Aña; Kolekshon di poesia i kuenta di skol avansá*

2010

Klaas de Groot (red.): *Vaar naar de vuurtoren; gedichten over 12 eilanden van het Koninkrijk der Nederlanden* (Haarlem: In de Knipscheer)

Michiel van Kempen (red.): *Voor mij ben je hier*. Amsterdam: Meulenhoff

Hilde Neus: *Zoveel zinnen zoveel talen*. Literair festival Suriname 1-5 november 2010

2011

Fred de Haas (red.): *Wie ik ben / Ta ken mi ta; gedichten en verhalen*.

Haarlem: Simia Literario / In de Knipscheer

Bijlage 2:

Arubaanse auteurs in bloemlezingen:

Talen	Papiaments (25)	Nederlands (13)	Engels (1)
Auteurs	Nena Bennett Hubert Booi August E. Croes Frank L. Croes Frida Domacassé Nydia Ecury Henry Habibe Joyce Herry Sherwin Jacobs Alida Kock B. Kock-Marchena Ireno R. Kock Digna Laclé Clyde Lo-A-Njoe D. Marquez M. Mathilda-K. Quito Nicolaas Federico Oduber Munye Oduber Olga Orman Cl. Quandus R. Todd Dandaré Angelica Tromp Richard de Veer Ruthy Vrieswijk Yolanda Wernet	Frida Domacassé Giselle Ecury H. Engelbrecht-F. Denis Henriquez H.E. Lampe W.F.M. Lampe Joan Leslie Cl. Lo-A-Njoe Quito Nicolaas F. Oduber Munye Oduber Olga Orman J. Thönissen Richard de Veer	Tania Pietersz

Bijlage 3: Lijst van Arubaanse publicaties sinds 1986

1986

Tochi Kock: *Aruba; e leyenda di su number*

Ph. Wong: *Na kaminda pa Independencia*

T. Figaroa: *Na mi Aruba*

B. Joung Fat: *Na tres rubianita*

1987

V.S. Piternella: *Dulce mentira*

R. Odor: *Luz y Sombra*

P. Geerman: *Flor di Sanger*

1988

L.E. Euson: *Sweet Praises*

D. Henriquez: *Kas Pabow*

D. Henriquez: *E soño di Alicia*

Digna Laclé: *Bon Pascu*

1989

Santaner: *Soño di Marduga*

F. Williams: *Regalo di Fantasia*

A. Krozendijk-De Cuba: *Casita di Faro*

1990

J.R. Nicolaas: *Eclips Politico*

J. Tromp: *Cetilalma y Otro Cuentanan Arubiano*

1992

D. Henriquez: *Zuidstraat*

J.M. Mansur: *Un poco di tur cos*

Ph. Wong: *Di ta...pa..tabata*

1993

Luti Martinez: *Linda's road*

Ruben Odor: *Mi bida y aids*

Frank Williams: *Antología di Cariño*

Philomena Wong: *Crusando frontera / Crossing borders*

1994

Eduardo Curet: *Abrojos*

Frank Williams: *Alma transparente*

Ruben Odor: *My life with aids*

1995

Denis Henriquez: *Delft blues*

Belén Kock-Marchena: *Vibrashon di amor*

Osaira Muyale: *The Mystery of the Soul*

Elston A. Thomas: *Teror di droga*

1996

Augusto Esteban Croes: *Donde voy (Collecion Di Poecia)*

Koos van Lis: *Aruba den peliger!!*

Ruben Odor: *Voz di mi tera*

Richard (Archie) de Veer: *Sí, ta mi mes*

1997

Tico Croes: *Potret di un cara desconoci*

Dax Hassell: *Head sketching discoveries*

Frank Williams: *E Yamada*

1998

Yolanda Croes: *Acompaña pa un angel.*

Belén Kock Marchena: *Milager/Miracle*

Marquez, Dominico: *Flor di Shoshoro*

Francisco Pardo: *E solo di e Caiquetionan*

Clarette Quandus: *Mi Aruba, mi prohimo, mi inspiracion*

Jossy Tromp: *E biento di atardi y otro cuentanan Arubiano*

Jacques Thönissen: *Tranen om de ara*

1999

Denis Henriquez: *De zomer van Alejandro Bulos*

2000

Quito Nicolaas: *Destino*

Jacques Thönissen: *Eilandzigeuner*

2001
Yolanda Croes: *Unda bo ta mami?*

2002
Marco Christiaans: *Perseverancia*
Herman Hennep: *Buscando felicidad*
Carmen Herrera: *Djis un rato*
Quito Nicolaas: *Gerede twijfels*
Belinda de Veer: *Human Nature*
Olga Zaandam: *Curashi*

2003
Mayra Croes-Croes: *Lus y Salbashon*
Maria Mathilda-Kock: *Sombra di mi mente*

2004
Himself (Isaac Chin): *Where is Choy? The fascinating story of a West Indian*
Giselle Ecury: *Terug die tijd*
Tochi Kock: *Bart Bremo, un pirata, bucanero, o ... comerciante?*
Quito Nicolaas: *Bentana habri; un antologia*
Quito Nicolaas: *Tera di silencio*
Ramon Sharpe: *Ami ta awe*
Ramon Sharpe: *The Dream*
Jacques Thönissen: *De roep van de troepiaal*
Belinda de Veer: *E Hofi di Rosa*

2005
Giselle Ecury: *Terug die tijd (herziene en uitgebreide versie)*
Rosabelle Illes: *Beyond Insanity*
Quito Nicolaas: *Atardi di antaño*
Roland W. Peterson: *Silent Emotions; Soulful Thoughts of an Aruban Author*
Ernesto E. Rosenstand: *Companashi; Cronica di recuerdonan scondi*
Jossy Tromp: *Un anochi y otro cuentanan Arubiano*

2006
Hubert 'Lio' Booi: *E flamingo di Aruba*
Isaac Chin: *Tilly the White Liver Woman*
Frida Domacassé: *Dans*
Giselle Ecury: *Erfdeel*
Herman (Manchi) I. Hennep: *Tres diferente ruta*
Sherwin U.A. Jacobs: *Bida pa semper ...*
Sherwin U.A. Jacobs: *Aruba Mi herencia ...*
Sherwin U.A. Jacobs: *Fiesta den sabana*
Sherwin U.A. Jacobs: *Susto den anochi*
Greta J. Lardy: *Demasiado hoben pa comprende / Too young to understand*
Christie Mettes: *Voiceless*
Munye Oduber-Winklaar: *Shelo Santo; unda nos ta bai?*
Clarette Angeline Quandus: *Amor y Fe*
Ernesto E. Rosenstand: *Shinishi di olvido*
Ruthy 'Lady Ruth' Vrieswijk: *Mi bida den un dia. Den silencio*

2007
Olga J. Buckley: *Sin wak patras*
Frank L. Croes: *Habri bo hala hancho*
Frida Domacassé: *Kurason kibrá Kurason hinté / Heel mijn gebroken hart*
Joan Lesley: *De bloeiende flamboyant*
Jossy Tromp: *E barbulet preto y otro cuentanan Arubiano*

2008
Henry Habibe: *Vulkanisch samenzijn*
Quito Nicolaas: *Alameda*
Richard de Veer: *Un siglo di recuerdo*

2009

Frida Domacassé: *Fontein en andere verhalen*

Giselle Ecury: *Glas in lood*

Sherwin Jacobs: *Nunca ta laat!*

Digna Laclé-Herrera: *Haiku 'Den mi pensamento'*

Tasaïr (Maria Mathilda Kock): *E hadrei di inspiracion*

Jossy Tromp: *Gabilan*

2010

Giselle Ecury: *Vogelvlucht*

Helena Engelbrecht-Fornara: *Manchi*

Rosabelle Illes: *Spiel di mi alma*

Quito Nicolaas: *Verborgen leegte*

Jacques Thönissen: *Devah*

2011

I.R. (Roberto) Croes: *Sentimento*

Herman Hennep: *Ursula*

Quito Nicolaas: *Bos pa planta*

Sonia Ruiz: *Nos Rosa*

Joan Lesley: *Compa Nanzi's capriolen*

Dora Lauffer-Mathilda: *Un ratí ora cu Tante Dora; custumbenan y recuerdonan di antes pa un y tur*

Jossy Tromp: *13 cuenta*

Nederlandstalige Curaçaose literatuur na 2000

Gevraagd: een nieuwe generatie Curaçaose schrijvers?

Bernadette Bérénos – University of the Netherlands Antilles

De laatste decennia is er nogal eens beweerd dat het Nederlands op Curaçao een dode taal is en dat Nederlandstalige Curaçaose literatuur hierdoor geen toekomst meer heeft. Er zouden geen of weinig Curaçaose schrijvers zijn die het Nederlands zodanig beheersen om er proza of poëzie van literair hoog niveau in te schrijven. Schrijvers als Cola Debrot, Tip Marugg en Boeli van Leeuwen zijn er niet meer. In het voortgezet onderwijs moeten bovenbouwleerlingen naast boeken van Nederlandse schrijvers ook Nederlandstalige boeken van Antilliaanse schrijvers lezen. Bij navraag is gebleken dat behalve de drie genoemde auteurs vooral ook Frank Martinus Arion en Erich Zielinski op de boekenlijsten voorkomen. Men kan zich afvragen of de Nederlandstalige Curaçaose literatuur beperkt blijft tot deze schrijvers en of er op Curaçao nog auteurs zijn die in het Nederlands schrijven?

Op 10 oktober 2010 werden de Antillen ontbonden en is het land Curaçao geboren. De staatkundige structuur van het land Curaçao is met ingang van deze datum ingrijpend gewijzigd. In hun artikel 'Het bal ging niet door', verschenen in *Ons erfdeel* mei 2010, zeggen Mijts en Rutgers het volgende: "Die veranderingen zullen niet alleen een wijziging betekenen in de staatkundige relaties tussen Nederland en de gebieden overzee, maar zullen ook invloed hebben op de doorwerking van de Nederlandse taal en cultuur in de Caraïben." (Mijts&Rutgers, 2010) Het is reeds gebleken dat de regering doende is de Curaçaoënaar bewust te maken van zijn roots om daarmee het patriottisme te ontwikkelen. Namen van koloniale overheersers dienen vervangen te worden door namen van Curaçaose helden. Deze verandering is voor vele geledingen binnen de maatschappij van invloed. Zou dit kunnen betekenen dat de banden met Nederland verbroken moeten worden? Zou dit dan automatisch inhouden dat de Nederlandse taal in onder andere het onderwijs minder of zelfs geen plaats meer zou mogen hebben? Wat zou dit kunnen betekenen voor de Nederlandstalige literatuur op Curaçao?

Ondanks deze ontwikkelingen tonen de cijfers van de census van 1992 en 2001 voor Curaçao een ander beeld, namelijk dat er een kleine stijging te bespeuren valt in het aantal huishoudens waar Nederlands gesproken wordt: van 8,6% in 1992 naar 9,3% in 2001 (CBS Nederlandse Antillen <http://www.cbs.an/census/anth7.asp> geraadpleegd op 20 maart 2011). De laatstgehouden census van maart 2011 moet uitwijzen of er vergeleken met 2001 sprake is van een stijgende of dalende lijn van het gebruik van het Nederlands op Curaçao.

Met het oog op bovengenoemde recente ontwikkelingen is in deze studie het onderzoeksveld het land Curaçao en niet zoals tot nu toe het geval is geweest de Nederlandse Antillen. Vandaar dat er ook steeds wordt gesproken over Nederlandstalige Curaçaose literatuur.

Met deze kwantitatieve/kwalitatieve studie is getracht het onderwijsveld en andere belangstellenden inzicht te geven in de productie van Curaçaose

literatuur die in het Nederlands geschreven is vanaf 2000. De onderzoeksvraag luidde als volgt: *Is het literaire Nederlands in de Curaçaose literatuur in het nieuwe millennium een dode taal?*

Er is onderzoek gedaan naar welke Nederlandstalige boeken er in dit nieuwe millennium gelezen worden. Met andere woorden welke schrijvers maken deel uit van de canon? Welke boeken zijn er in boekhandels en bibliotheken? Wordt er sinds 2000 alleen Nederlandstalig Curaçaos proza uitgegeven of ook poëzie? Wat is de verhouding van Nederlandstalig Curaçaos proza en poëzie ten opzichte van Papiamentstalig proza en poëzie? Waar worden deze boeken uitgegeven? In Nederland of op Curaçao?

Van 2000 tot 2011 zijn in de Curaçaose boekhandels 60 Papiamentstalige en 54 Nederlandstalige werken verschenen van Curaçaose schrijvers. Van deze 54 Nederlandstalige werken waren er 22 literair en 32 niet-literair. Hieruit mag geconcludeerd worden dat het Nederlands in Curaçao wel degelijk een rol speelt in de literatuur en een behoorlijk deel van de productie voor haar rekening neemt.

Verder valt uit de biografieën van de schrijvers op te merken dat er van de Nederlandstalige schrijvers zeventien in Nederland zijn geboren. Van de Curaçaose auteurs die in het Nederlands schrijven en op Curaçao zijn geboren, zijn er negen die na 2000 hebben gepubliceerd, te weten: Anton de Bijl (pseudoniem voor Ron Haseth), Jose M. Eustatia, Carel de Haseth, Diana Lebacs, Frank Martinus Arion, Walter Palm, Myra Römer, Henry Toré en Erich Zielinski. Van deze schrijvers wonen Walter Palm en Myra Römer in Nederland. Aliefka Bijlsma is niet genoemd in dit rijtje, omdat zij lastig te plaatsen is. Zij is namelijk wel op Curaçao geboren, maar is er niet opgegroeid. Diana Lebacs daarentegen is wel in dit rijtje opgenomen, hoewel zij na 2000 geen publicatie heeft gehad voor volwassen literatuur.

Een volgende analyse betreft een overzicht van wat er in de twee talen is gepubliceerd aan proza, poëzie en dramatiek. Van Nederlandstalig proza zijn 18 literair en 32 niet-literair, van Nederlandstalige poëzie zijn er 4. Van Papiamentstalig proza zijn er 42 verschenen waaronder 2 fotoromans, van poëzie 17 waaronder 1 acrostichon en 1 haiku, van dramatiek is er 1 werk verschenen.

Verder is het opvallend dat het overgrote deel van de Papiamentstalige productie op Curaçao is uitgegeven, óf in eigen beheer óf door Kas di Kultura. De Nederlandstalige literaire uitgaven zijn alle, op één na, bij uitgeverijen in Nederland gepubliceerd, terwijl de niet-literaire Nederlandstalige werken evenredig zijn uitgegeven bij kleinere uitgeverijen in Nederland, op Curaçao, in eigen beheer of elders.

4.3 De interviews

Als Curaçaose auteur schrijft Diana Lebacs zowel in het Papiamentu als het Nederlands. Dit heeft zij altijd op een systematische manier gedaan, omdat zij zich ervan bewust is dat beide talen een prominente rol spelen in de Curaçaose maatschappij. In het verleden focuste zij zich meer op het Papiamentu en was zij heel bewust bezig Papiamentu te bevorderen, omdat toen alles, of bijna alles in het Nederlands was: er was toch al zoveel in het Nederlands geschreven. Op initiatief van Stichting Culturele Manifestaties Nederlandse Antillen, Nederland en Aruba (N.A.NA.) werd in de jaren '90 in vier talen gepubliceerd: Engels, Nederlands, Papiamentu en Papiamentu. In 2001 kwam van Diana Lebacs bij Leopold het jeugdboek *Caimin su secreto* uit in deze vier talen; zij kreeg voor dit boek de Prins Bernard Literatuurprijs. In 2009 volgde haar nieuwe jeugdboek *Waar is Olivier* simultaan in het Papiamentu en het Nederlands. Ook haar jeugdroman *Ubuntu* uitgegeven bij Sembra Buki in 2010 verscheen in deze twee talen.

Op de vraag wat haar mening is over het uitsterven van het Nederlands in de Curaçaose literatuur antwoordt zij dat het zo'n vaart niet zal lopen. Er komen zo af en toe nog wel boeken uit in het Nederlands, vooral bij uitgeverij Fundashon Editorial Sembra Buki van Nel Casimiri waar kinderboeken verschijnen in zowel het Papiamentu als het Nederlands. Ook merkt zij de trend op dat er steeds meer passanten zijn die Curaçao als thema, als lokatie gebruiken. Verder vindt zij dat het Papiamentu en het Nederlands op literair gebied als twee gelijkwaardige talen naast elkaar zullen doorleven. Zij ziet niet in waarom het Papiamentu een bedreiging zou moeten zijn voor het Nederlands. Op de vraag hoe het dan gesteld is met het verdwijnen van kalibers als Cola Debrot, Tip Marugg en Boeli van Leeuwen antwoordt zij dat deze klassiekers zullen voortleven, maar dat het onderwijs een cruciale rol dient te vervullen in het creëren van nieuwe schrijvers. Er moet goed literatuuronderwijs gegeven worden waarin leerlingen leren schrijven, waarin leerlingen leren zich schriftelijk te uiten. Bovendien dienen er boekbesprekingen en boekpresentaties plaats te vinden; er moeten kinderboekenweken en volwassenboekenweken georganiseerd worden: cultuur moet meer gaan leven. Onderwijs moet rijker worden aan cultuuraanbod, dan worden er wel weer schrijvers geboren (interview Diana Lebacs, 29 januari 2011).

Het gesprek met Roy Evers ging in eerste instantie over de definitie van het begrip literatuur. Hierbij zou de uitgeverij een belangrijke rol spelen. Tegenwoordig worden veel boeken uitgegeven als 'print on demand', dit betekent echter niet dat het allemaal literatuur is. Volgens hem wordt er bijvoorbeeld veel Papiamentstalige poëzie geschreven en gepubliceerd, omdat poëzie laagdrempelig is. De Curaçaose Papiamentstalige schrijver kan zich makkelijker in een gedicht uiten dan in een verhaal. Maar veel is niet van hoge literaire kwaliteit. Poëzie is misleidend: men denkt dat poëzie het uiten van gevoelens is en men vergeet daarbij de strenge regels waar een dichter zich aan moet houden als hij poëtica bedrijft.

Er wordt volgens hem weinig proza in het Papiamentu geschreven, omdat dat veel moeilijker is. De basisregels van de taal spelen hierbij een grote rol. Gevoelsmatig weet men dat literatuur meer is dan gewoon een verhaal vertellen; het is een verhaal vertellen dat de lezer raakt, hetzij door de taalkunst, hetzij door de emotionaliteit.

Roy Evers schrijft zowel in het Nederlands als het Papiamentu. Zijn columns in het Antilliaans Dagblad zijn in het Nederlands, zijn gedichten zijn in het Papiamentu, maar hij schrijft ook verhalen in het Papiamentu. De verklaring waarom hij in deze twee talen schrijft, is doordat de Caraïbische mens schizofreen is: de ratio heeft hij van Europa, de emotie van de Caraïben.

Hij vraagt zich wel af wie er op Curaçao onder de veertig nog schrijft, in het Nederlands of het Papiamentu. In dat opzicht is niet alleen het literaire Nederlands gedoemd te sterven, maar literatuur algemeen. Ook hij ziet een gemis in de drang om proza te schrijven; die drang moet worden aangewakkerd (interview Roy Evers, 9 februari 2011).

Een andere Curaçaose auteur die in het Nederlands publiceert is Erich Zielinski. Ook tijdens dit gesprek kwam ter sprake wat eigenlijk literatuur is. Volgens hem moet literatuur aan bepaalde normen voldoen. Zielinski vindt dat een dichter wat te zeggen moet hebben; hij moet niet alleen wat te zeggen hebben, ook de manier waarop hij dat doet bepaalt het literaire niveau van zijn werk. Hij gelooft niet dat er nog Curaçaose schrijvers zijn die het Nederlands zodanig beheersen om zich op literair hoog niveau erin te kunnen uitdrukken. De generatie die bij de fraters op school heeft gezeten en die is opgegroeid met lezen bestaat niet meer of is aan het uitsterven. Degenen die nog wel in het Nederlands kunnen schrijven, zijn auteurs die van huis uit Nederlands spreken, wel of niet met Nederlandse ouders. Hij noemt dan bijvoorbeeld Eric de Brabander en Ronny Lobo. Eric de Brabander heeft geschreven *Het hiernamaals van Doña Lisa*, Ronny Lobo heeft nog niet gepubliceerd, maar heeft een manuscript bij de uitgever liggen. Erich Zielinski komt voorlopig door ziekte niet aan het schrijven toe, dus een vierde boek van hem zal nog even op zich laten wachten.

Zielinski spreekt niet van een dode taal, maar een stervende taal. Hij verklaart dit sterven van het Nederlands in de Curaçaose literatuur door het feit dat het Nederlands op Curaçao weliswaar een taal met een geschiedenis is, maar zonder affiniteit. Het is niet de taal van de Curaçaoënaar, hij heeft er geen binding mee, het is voor hem een vreemde taal.

Op de opmerking dat Zielinski zelf zijn drie boeken wel in het Nederlands heeft geschreven, reageert hij met de woorden: 'Als schrijver druk ik mij het beste uit in het Nederlands. Ik schrijf short stories in het Papiamentu. Een langer verhaal in het Papiamentu zal bij mij nooit dat niveau van het Nederlands kunnen halen. Er zijn wel een paar goede schrijvers/dichters in het Papiamentu.' (interview Erich Zielinski, 12 februari 2011)

Ook Hans Vaders is van mening dat er op Curaçao niemand meer is die op hetzelfde niveau kan schrijven als Cola Debrot, Tip Marugg en Boeli van Leeuwen. Frank Martinus Arion is al op leeftijd, Erich Zielinski is ook niet de

jongste meer en hij verkeert niet in goede gezondheid, dus Vaders verwacht van hen geen productie meer. Het 'fraternederlands', het Nederlands dat men ten tijde van de fraters heel goed leerde, is er niet meer, of is inderdaad aan het uitsterven. Getalenteerde Curaçaose jongeren kunnen wel een mooi gedicht schrijven in het Papiamentu, maar zullen dit niet doen in het Nederlands. Het ontbreekt Curaçao aan de tools, de coaching, zodat Curaçaose jongeren met potentie zich verder zouden kunnen ontwikkelen naar een hoog literair niveau.

Vaders oppert dat jong getalenteerde schrijvers meer aan zelfkritiek zouden moeten doen, ze zouden niet zo gauw tevreden moeten zijn met hun product. Ook zouden ze aan zelfontplooiing moeten doen door veel te lezen. Verder noemt hij tevens het oprichten van een literair tijdschrift om literatuur in zijn algemeenheid weer nieuw leven in te blazen. (interview Hans Vaders, 22 maart 2011)

Conclusies en aanbevelingen

De laatste jaren is er beweerd dat het Nederlands in de Curaçaose literatuur een dode taal is. Er zouden geen of weinig Curaçaose schrijvers zijn die het Nederlands zodanig beheersen om zich er op niveau in uit te kunnen drukken. Cola Debrot, Tip Marugg, Boeli van Leeuwen en Frank Martinus Arion hebben heel lang behoord tot de Nederlandstalige Antilliaanse canon, en dat doen ze anno 2011 nog. Bovenbouwleerlingen van de drie havo/vwo-scholen Radulphus, MIL en PSC hebben deze namen nog altijd op hun leeslijst staan. Een nieuwe naam die er de laatste jaren is bijgekomen, is Erich Zielinski. Gezien deze ontwikkeling kan men zich afvragen of het literaire Nederlands in de Curaçaose literatuur in het nieuwe millennium een dode taal is.

Drie van de vier geïnterviewde auteurs zijn de mening toegedaan dat het Nederlands in de Curaçaose literatuur inderdaad aan status heeft ingeboet en dat het zelfs stervende is. Zoals Zielinski en Vaders het verwoorden: het Nederlands van de tijd van de fraters leeft niet meer. Diana Lebacs daarentegen vindt dat het zo'n vaart niet loopt: er worden nog regelmatig Nederlandstalige kinderboeken uitgegeven. Alle vier auteurs noemen echter wel voorstellen om te komen tot een aanwas van goede auteurs van met name het Papiamentu. Wat het literaire Nederlands betreft, er is reeds een bepaalde weg ingeslagen die onomkeerbaar is. De tijd van de fraters zal nimmer terugkeren.

Om de ontwikkeling van schrijvers te stimuleren, verdient het aanbeveling de volgende stappen te ondernemen:

1. Het onderwijs dient een cruciale rol te vervullen in het creëren van nieuwe schrijvers. Er moet goed literatuuronderwijs gegeven worden waarin leerlingen leren schrijven, waarin leerlingen leren zich te uiten. Onderwijs moet rijker worden aan cultuuraanbod (Diana Lebacs, 29 januari 2011).
2. Bovendien dienen er boekbesprekingen en boekpresentaties plaats te vinden; er moeten kinderboekenweken en volwassenboekenweken

- georganiseerd worden: cultuur moet meer gaan leven (interview Diana Lebacs, 29 januari 2011).
3. Verder moet er weer een literair tijdschrift worden opgericht waaromheen discussiebijeenkomsten georganiseerd kunnen worden.
 4. De verschillende literaire activiteiten die bijvoorbeeld door Fundashon Planifikashon di Idioma worden georganiseerd, moeten op regelmatiger basis plaatsvinden.

Tenslotte is het aanbevelenswaardig bij verdere studie dieper onderzoek te doen naar de kwaliteit van de producties, opdat er weldoordachte uitspraken gedaan kunnen worden over wat wel en wat niet onder literatuur valt. Zodoende kunnen bovenbouwleerlingen van de havo/vwo-scholen en docenten gevarieerde keuzes maken ten aanzien van Nederlandstalige Curaçaose literatuur.

**Bijlage: Productielijsten
Papiamentstalige productie**

Gibi Basilio

Kueru Marká
gedichtenbundel
Curaçao Carilexis 2000

Barche Baromeo

'Quo vadis!?'
Verhalen

**Altagracia Bernardus-
Recordino**

Fandjina: na shon su òrdu
verhalen
Curaçao Kas di Kultura 2007

Lucille Berry-Haseth

So ku Palabra
poesia
Curaçao 2010

Sharline (Mimi) Cordilia

Mulina di Bida
poesia
Curaçao Kas di Kultura 2007

**Rudolf Crispulo I Norman de
Palm**

Un Arubiano, un Boneriano I un
yu'i Kòrsou
Fotoroman
Vennootschap Onder Firma
Fotodrama 2000

Rudolf Crispulo

Dispensa...mi por a yuda
Fotoroman
Vennootschap Onder Firma
Fotodrama 2001

Nydia Ecury

Luho di speransa
poesia
2003

Bernadette Heiligers

Flecha

verhalen
2008

Reyna Joe

Mi pasku i mas
un poesia i tres kuenta di pasku
2005

Elis Juliana

2007 Haiku den lus di animal;
Gallery Alma Blou
2009 Rosea grabá: epitafio; El
Tributo: gedichten ter gelegenheid
van 65 jaar El Tributo

Nilo Kleinmoedig

2004 E yu di yay; verhaal
2005 Pa taha ku taha, ta
pasa; verhalen
2005 Shapo; verhaal
2005 Di kuater mandamentu;
verhalen
2008 Segun dia ku tempu
mara; verhaal
2008 Ursula ku Reinita; verhaal
2009 Shon Muhé di
Stavoren; verhaal
2009 Saúl, un homber ku a bira
kaiman; verhaal

Kompader (ps. Roy Evers)

2006 Si no yobe lo pinga: E
sono di Katan; verzameling van 23
gedichten
2007 Awa di dos be no sa muha
makaku: Nando, e machu kuplidó
2008 Komehein ta traha kas pa
prikichi buta aden; binti kuenta de
gañagaña
2009 Sansaña den Sabana;
verhalen

Lucio L. Leito

Operashon Roza Negra
verhaal
2006

Heymael Martina

Anestro Preokupa Sosega

gedichten
2010

Enrique Muller

Ali Baba: I mas kuenta folklórico /
tradukshon i adaptashon
Koningin Beatrix
Kinderboekenfonds 2008

Mishenu Osepa-Cicilia

Librami ; poesia na Papiamentu
2009

Wilfrido Ortega

2004 Buelta di bida
2004 Mi dushi amor
2004 Obra di destino
2004 Pareha perfekto
2006 Su sekreto; novela
romantiko
2008 Ta bo m'a skohe; novela
romantiko
2008 E muhe stabil; novela
romantiko
2008 Bo sinku den mi sinku;
novela romantiko
2008 Bo tin di bolbe; novela
romantiko
2008 E enkuentro familiar;
novela romantiko
2008 E invitashon sekreto;
novela romantiko
2008 Kada loko ku su teima;
novela romantiko
2008 Bo por pordoná mi?;
novela romantiko; Kas di Kultura
2008 Nos ta di otro; novela
romantiko
2009 Bo tin di buska e homber
pa kasa ku bo; novela romantiko
2009 Estrategia dinamiko;
novela romantiko
2009 Freimentu; novela
romantiko
2009 Mi ke pa bo kasa kuné;
novela romantiko
2009 Nos dos a nase pa hasi
otro felis; novela romantiko

2009 E sorpresa; novela
romantiko
2009 E welo maraviyoso;
novela romantiko

Ced Ride

Kibrando ku silencio
gedichten
Curaçao, 2000

Menki Rojer

2008 Vipé; een verhalenbundel
met korte verhalen. Kas di Kultura
2008
Superfekundashon; verhaal
2011 Yokan & Esther; Amor
berdadero di un pober

Pablo Samuel

Pa hari te yora
bundel komische korte verhalen
2000

Albert Schoobaar

Nos no ta hende mas/Den nòmber
di tata; theater
Fundashon Planifikashon di Idioma
2008

Tijdens de 'Siman di Kultura' van
september 2007 heeft Kas di
Kultura diverse Papiamentstalige
boeken gepubliceerd met de
bedoeling literatuur in het
Papiamentu te stimuleren. In deze
context moet het begrip literatuur
zeer ruim worden opgevat. In
totaal zijn er in deze periode 300
boeken uitgegeven (Kas di
Kultura, 2011). Deze publicaties
zijn alle buiten beschouwing
gelaten, omdat niet duidelijk is om
wat voor soort boeken het gaat.
Ook tijdens de 'Siman di Kultura'
van september 2008 heeft Kas di
Kultura verscheidene
Papiamentstalige boeken van
Curaçaose schrijvers gepubliceerd,
zowel kinder-, jeugd- als

volwassen boeken. De publicaties voor volwassenen zijn:

Isorelle Francisca

Mi inspirashon
poesia

Elvia Cremades-Pieterella

Much'e kunuku
kuenta

Humberto 'Tiko' González

Akróstiko González
akróstiko

Ilse Schoobaar

Bisami mi n'o por

Iona P. Taylor

E preis di silencio
prosa i poesia

Dulce Maria La Cruz

Lesa i Pensa, top 20

Nederlandstalige productie

1.Eric C. de Brabander

Het hiernamaals van Doña Lisa
In de Knipscheer 2009
Hot Brazilian Wax
In de Knipscheer 2011

2.Aart Broek

Het lichten van de
jarengedichtenbundel
In de Knipscheer 2010

3.Jan Brokken

Voel maar
Uitgeverij Atlas
Amsterdam/Antwerpen 2001

4.Aliefka Bijlsma

Gezandstraald
Uitgeverij Augustus –
Amsterdam/Antwerpen 2007

5. José M. Eustatia

Afscheidsgedichten voor Violette
Libri Antilliani Foundation
ICS Ned./Cur. 2001

6.Cornelis Goslinga

Christina. Historische roman over
de Nederlandse slavenhandel
Primavera Pers Leiden 2000

7.Hennie Harinck

Enkele reis Curacao
Archipel Amsterdam/Antwerpen
2004

8.Carel de Haseth

Slaaf en meester
Nederlandse vertaling van de in
1989 in het Papiamentu
verschenen novelle Katibu di Shon
In de Knipscheer 2002

9.Annet de Jong

Vuurkoraal
litteraire thriller
Querido's Uitgeverij Amsterdam
2008

10.Frank Martinus Arion

De eeuwige hond
verhalenbundel
De Bezige Bij Amsterdam 2001

11. Frank Martinus Arion

De deserteurs
politieke roman
De Bezige Bij Amsterdam 2006

12.Walter Palm

Met lege handen ging ik slapen,
met een gedicht werd ik wakker
gedichten
In de Knipscheer 2002

13.Walter Palm

Sierlijke golven krullen van plezier
gedichten
In de Knipscheer 2009

14.Myra Römer

Verhalen van Fita
Uitgeverij Atlas A'dam/Antwerpen
2005

15.Myra Römer

Het geheim van Gracia
Uitgeverij Atlas A'dam/Antwerpen
2008

16.Michel Sanders

Señorita Permitimi
verhalenbundel over het leven op
Cur.
Walburg Pers 2004

17.Hans Vaders

Tropische winters
In de Knipscheer 2001

18.Hans Vaders

Otrobanda. Berichten van de
overkant
verhalen
In de Knipscheer 2007

19.Karel de Vey Mestdagh

Ruwe olie
In de Knipscheer 2010

20.Erich Zielinski

De Engelenbron
In de Knipscheer 2004

21.Erich Zielinski

De prijs van de zee
In de Knipscheer 2008

22.Erich Zielinski

Scott Zuyderling
In de Knipscheer 2009
Verder zijn de volgende niet-
literaire werken geïnventariseerd.
Het betreft hier geen fictie maar
journalistiek werk, informatieve
boeken etc.

***Maria Aker**

De sigarettenman en andere
Caribische verhalen.

Vier verhalen over waarheid en
verbeelding, verlangen en
vernedering. Verhalen over de
liefde dus. Op Curacao, Saba,
Suriname en Nederland.
Free Musketeers, Zoetermeer
2009

[geen fictie] John Baselmans

eigen beheer, Curaçao
2008 Eiland-je bewoner
2008 Ingezonden
2009 Help, De Antillen
verzuipen
2010 Makamba Het handboek
voor makamba's
2010 Geboren voor één cent.
Kinderleed in de Nederlandse
Antillen
2010 Pech gehad Justitiële
dwalingen in de Antillen
2009 Mañan 'morgen'
Inburgeringscursus voor de
aankomende eilandbewoners
2009 De wijsheden van onze
oudjes
2009 Hé oudje, leef je nog
2009 De wijsheden van onze
oudjes
2010 Zwartboek van Curaçao
2011 Onze cultuur – Nos
Kultura.
Inburgeringscursus voor
de aankomende
eilandbewoners deel 3
2009 Moderne slavernij in het
systeem: Ingezonden 2

***Krijn de Best**

2008 Waaigat; Cura-Crime
thriller
Uitgeverij Leonon Media
2010 Blauwbaai; Cura-Crime
thriller
Uitgevrj Leonon Media

***Anton A. de Bijl**

Verstrengeld
Boekenplan, Hoofddorp 2005

[geen fictie]Herman van Bergen e.a.

Snèk Book Curaçao
In de Knipscheer 2009

***Eva Breukink**

Lieve Dòdò: dagboek van Emma
Mon Art Productions Curaçao 2009

***Peter Flecken**

Kidong
Uitgeverij ICS – Nederland /
Curaçao 2003

***Miguel Goede**

Slick. Het verhaal van een
consultant
Groningen: www.mijneigenboek.nl
2004

***Ron Haseth**

Leven op een rots
Uitgeverij ICS Ned 2001

***Kel Hoben**

De Antilliaanse huisdame. Moord
in Almere
Universal Books Panama 2009
Het Págaro loco-resort. Puragua,
het zevende Antilliaanse eiland
Eigen uitgave 2007

Het Ocotal-fortuin. De diamanten
van Noriega

Universal Books Panama 2009

De blauwe deur

Universal Books Panama 2010

***Nilo E. Kleinmoedig**

Zo'n man bestaat niet meer
Uitgeverij Kleinmoedig Curacao,
2006

Elis Langenveld

Verhalen uit het verleden deel 2
2010

***Angel Salsbach**

Dromen in het woud
2006

***Michel Sanders**

Curaçao, morgen is er weer een
dag
Twee pittige aanklachten tegen
het bestuurscollege in
verhaalvorm
Eigen beheer 2009

***Henry Toré**

Tranen over Matravagera
ICS Nederland/Curacao 2003
Broos geluk
Free Musketeer 2010

Inktaap een monster?

Hilde Neus – Instituut voor de Opleiding van Leraren, Suriname

'Dit dier komt veel voor in de noordelijke gebieden en is vier of vijf duim groot; het is begiftigd met een merkwaardig instinct; zijn ogen zijn als kornalijn en zijn haar is gitzwart, zijdeachtig en buigzaam, en zo zacht als een kussen. Het is dol op Chinese inkt en als de mensen schrijven gaat het met zijn handen op elkaar en met gekruiste benen zitten wachten tot ze klaar zijn en dan drinkt het de inkt die overblijft op. Daarna gaat het weer op zijn hurken zitten en houdt zich rustig.' (Wang Ta-Hai (1791)).

Jorge Louis Borges (1899-1986) heeft waarschijnlijk uit de Chinese literatuur inspiratie opgedaan voor dit stukje. Hij was gefascineerd door literatuur van, las ontzettend veel en 'leende' uit werken van over de gehele wereld. Tegen 1960 was hij volledig blind, maar met veel fantasie schreef hij de meest geweldige verhalen uit het magisch realisme.

Het is eigenlijk wel tekenend dat het logo 'Inktaap' uit 'Het boek van de denkbeeldige wezens' een wezen is dat is gecreëerd door de Argentijn Borges. Tekenend omdat het evenement rondom de 'Inktaap' daar dwars op staat omdat het een heel Hollands/Belgisch evenement is. Toch hebben ook het afgelopen jaar weer 130 leerlingen van vos-scholen in Suriname drie boeken gelezen die belangrijke literaire prijzen hebben verworven. Een van de doelstellingen (a) van dit project is namelijk het confronteren van leerlingen in de leeftijd van 15 – 18 jaar met de keuze van de jury's van de Gouden Uil, de AKO Literatuurprijs en de Libris Literatuur Prijs. De boeken worden door de vertegenwoordiger van de Nederlandse Taalunie (waarvan Suriname sinds 2004 geassocieerd lid is) over de diverse scholen verspreid en op 11 maart jongstleden er een slotdebat gehouden in de TBL-cinema. Van elke school was er een leerling die over een van de drie boeken iets mocht zeggen. Er werden vragen gesteld over de boeken, leerlingen konden die beantwoorden op hun eigen wijze, maar ook reageren op de opmerkingen van medeleerlingen.

Er wordt in Nederland hard aan canonvorming gedaan. Daar is ook genoeg discussie over, zie het heen en weer geschrijf op de list-nederlands van digischool.nl. over Lezen voor de Lijst. Witte heeft een leesniveau-indeling voorgesteld die als voorbeeld kan dienen, daarbij niet gezegd dat de lijst een canonieke werking zou moeten hebben. Toch wordt door Peppelenbosch wel erkent dat dit gebeurt: onwillekeurig krijg je toch dat effect, boeken die veel gelezen worden (en veel verkocht) omdat ze door veel schoolbibliotheken aangekocht worden omdat ze op de lijst staan, sluipen er automatisch meer in, althans, een deel van deze boeken.¹ Deze kans is ook niet ondenkbaar bij 'Inktaap'. In Suriname is de discussie over een

¹ Zie voor deze discussie list-nederlands@digischool.nl, bv. vrijdag 23 september 2011

literaire canon ook gaande.² Maar de jeugd moet ook niet opgezadeld worden met een canon die de leeslust niet bevordert.³

Het lijkt alsof De Taalunie ook vraagtekens zet bij haar eigen concept. In 2010 werd de Dioraphte Jongeren Literatuur Prijs (voorheen Grote Jongerenliteratuur Prijs, GJP) ingesteld, een jaarlijks toegekende Vlaams-Nederlandse literaire prijs voor het beste boek dat bijzonder goed aansluit bij de belevingswereld van jongeren van 15-25 jaar. In 2011 wordt naast de twee vakjuryprijzen (voor het beste Nederlandstalige boek en het beste vertaalde boek) ook een publieksprijs toegekend door jongeren zelf. CJP organiseerde in dit kader een online stemcampagne.⁴ De Taalunie ondersteunt dit project, het prijzengeld bedraagt € 45 000,-.

Uit de instelling van deze prijs proef ik een veranderende houding ten opzichte van wat jongeren zouden kunnen lezen. Natuurlijk is Inktaap interessant: het boekbedrijf draagt de nominaties voor en er is een extra verkoop aan gekoppeld. Er worden boeken naar Suriname en Curaçao gestuurd. Van Dioraphte hebben we nog niets vernomen. Terwijl de leeservaringssituatie in Suriname toch ook meegenomen zou moeten worden. Wij zitten met onervaren lezers. Bij haar inleiding tijdens het slotdebat van Inktaap 2011 zei Helen Chang, representante van de Taalunie al, dat ze elk jaar het enthousiasme bewondert waarmee de leerlingen het debat aangaan, en dit ondanks de steeds terugkerende klacht dat de boeken saai zijn en moeilijk door te komen. Ook de studenten ventileerden deze visie, en wat duidelijk bleek uit de antwoorden op de gestelde vragen was, dat het boek waarin ze het meest van hun eigen leven herkenden, ook het meest populair was. De uiteindelijke winnaar werd 'Kleine dagen' van Dewulf. Hij beschrijft hierin minutieus het opgroeien van zijn kleine kinderen, van dag tot dag. De Surinaamse studenten waren vooral erg te spreken over de liefdevolle blik waarmee de vader de kinderen observeerde. In het debat kwamen dan ook de Surinaamse liefdevolle vaders naar voren, maar ook de afwezige vaders, of zelf vaders met wie zelfs een enkele ontmoeting nooit had plaatsgevonden. Er werden aangrijpende statements gemaakt. Het bleek voor sommige leerlingen een

² Zie Van Kempen, 'Het literair canon. Over westerse en niet-westerse canonvorming.' Lezing 2011. Ook De ware Tijd literair, redactie: 'Mens durf te schrijven', zaterdag 5 november 2001.

Over canonvorming ook: *entoe.nu. De canon van Nederland*. Deel A. Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon. Den Haag, Min. OCW, 2006. En: *De canons. Wat iedereen wil weten over geschiedenis, literatuur, filosofie en wetenschap*. Herman Beliën etc. Amsterdam; Uitgeverij Bert Bakker, 2005.

³ Statement Annemie Leysen, gepubliceerd in: "Appendix: verslag rondetafelbijeenkomst 'Functies van Lezen'" in *De cultuur van het lezen*, Ronald Soetaert, Nederlandse Taalunie, Den Haag, 2006.

⁴ De DJP is een gezamenlijk initiatief van Stichting Lezen Nederland, Nederlands Letterenfonds, Stichting Lezen Vlaanderen, CJP, Boek.be, en wordt mede mogelijk gemaakt door de Nederlandse Taalunie.

opgave om een gefingeerde boodschap via sms te sturen naar hun vader. Het werden toch vaak lange verhalen. Maar uiteindelijk vinden de studenten toch wel een motivatie om het 'beste' boek te kiezen. En daar verdienen ze inderdaad een compliment voor.

Waar het in de boeken van het inktaproject aan schort is een identificatiemogelijkheid voor onze leerlingen.⁵ Dat bleek in 2010, toen 'Alleen maar nette mensen' van Robert Vuijsje als overdonderende winnaar hier uit de bus kwam (en overigens ook in België en Nederland uitgekozen werd als beste boek.) In deze roman speelden Surinaamse vrouwen (weliswaar uit de Bijlmer) een prominente rol. Laten we eens even kijken naar de andere doelen die de organisatoren voor dit leesfeest hebben gesteld:

b. het stimuleren van smaakontwikkeling van de leerlingen

c. het stimuleren van leesplezier bij de leerlingen met als inzet dat deze ook na de schoolperiode overgaan tot het lezen van literaire werken (leesbevordering)

d. het bevorderen van analytisch vermogen, redeneer- en debattechnieken bij de leerlingen

e. het stimuleren van de uitwisseling tussen leerlingen, docenten en scholen in het Nederlandse taalgebied (Nederland, Vlaanderen en Suriname) met betrekking tot Nederlandstalige werken.

In de literatuurlessen en tijdens het slotdebat komt c wel aan de orde als een constant leerproces. Wat punt e betreft: de meeste scholen hier hebben geen goede internetverbinding en het tijdsverschil tussen Suriname en Nederland speelt ook een belemmerende rol. Echte discussie over de boeken via dit medium komt dus niet of heel moeizaam tot stand. Maar een groter probleem zijn punt b en c. Hoe kun je de smaakontwikkeling van de leerlingen stimuleren als de thematiek van de boeken in het geheel niet aansluit bij de beleavingswereld van onze studenten. En als ze over het algemeen de mening delen dat de boeken saai en vervelend zijn, kun je er donder op zeggen dat dit ook het leesplezier niet stimuleert. Dit jaar is voor het eerst het inktaproject ook uitgevoerd op Curaçao. En daar speelde het zelfde probleem. Zelf geeft De Taalunie aan de kritisch reflectieve waarde van literatuur erg belangrijk te vinden.⁶ Leeservaring bepaalt wel de mate waarin je kunt bespiegelen.

⁵ Zie meer hierover: *Op grond van welke criteria kan er beoordeeld worden welke Surinaamse kinder- en jeugdboeken geschikt en aantrekkelijk zijn* [...]. Ongepubliceerde scriptie IOL, Arva Alibaks-Muradin, Karuna Ramrhelawan-Ramjatan en Reina Gordon, 2004.

⁶ Jan-Hendrik Bakker: 'De humanistische factor', gepubliceerd in: *De cultuur van het lezen*, Ronald Soetaert, Nederlandse Taalunie, Den Haag, 2006.

Usha Balesar heeft een klein verslag gemaakt over hoe literatuuronderwijs op het Surinaams Pedagogisch Instituut anno 2011 in zijn werk gaat.⁷ Surinaamse literatuur is bijzonder populair bij de Surinaamse studenten. Literatuur wordt op een heel levendige manier verzorgd op het SPI. In het eerste leerjaar op het SPI houden de studenten een expositie over een Surinaamse schrijver. Er wordt van alles over de schrijver of dichter uitgezocht. De klas wordt helemaal versierd en de studenten komen met boeken, gedichten, foto's en artikelen over hun schrijver. Ze worden gestimuleerd om zo creatief mogelijk te zijn. Waarom een Surinaamse schrijver en niet van een ander gebied? Het is ook gebleken dat vele studenten niet weten wie onze schrijvers zijn en op deze manier worden ze dan geïntroduceerd in onze Surinaamse schrijverswereld. Verder is het voor de student ook interessant om een schrijver zelf te interviewen, wat bij een buitenlandse schrijver veel gecompliceerder is. Bij de expositie stelt de docent samen met de rest van de medestudenten het publiek voor. De ervaring is wel dat meestal wordt gekozen voor een roman uit de derde wereld. Erg populair op het SPI zijn: De Bruine zeemeermin van Annel de Noré, De koningin van Paramaribo van Clark Accord en Dubbelspel van Frank Martinus Arion. Voornamelijk jonge vrouwen op de opleiding; dus boeken over liefde en vrouwen zijn in: dicht bij je eigen hart. Leesbevordering loopt via herkenning van je eigen wereld, en als je al veel leeservaring hebt opgedaan, kun je je in andere werelden verplaatsen. Een Surinaams verhaal over Anansi zegt onze kinderen toch meer dan het sprookje over het meisje met de zwavelstokjes in de winterkou.⁸

In Suriname zijn wel degelijk ook leesbevorderingsactiviteiten uitgevoerd, hetzij op veel kleinere schaal dan in Nederland. De Bibliotheekbus kwam voor de onafhankelijkheid op vele plaatsen en droeg zorg voor bereikbaarheid van boeken. Op Meezorg bijvoorbeeld kwam in de periode 1954 tot 1975 de bus en zo konden kinderen op een vaste dagen in en om Paramaribo boeken lenen. Ook waren er bibliotheekdependances in diverse wijken. Helaas was de rol van de Sticusa, die dit project beheerde, na 1975 uitgespeeld.⁹ Van Kempen publiceerde in de *Oso* van mei 2004 een onderzoek naar leesgedrag op het Havo, uitgevoerd in 1985. Van de Surinaamse boeken werd toen *Sarnami hai* van Bea Vianen het meest gelezen (63,1 %). Inmiddels bleek dat beeld in 1997 veranderd, en was jarenlang na publicatie *Hoe duur was de suiker* van Cynthia McLeod uit 1987 het meest populaire boek.¹⁰

⁷ In oktober 1979 werd een JSW (Jeugd in school en wereld) een heel exemplaar geweid aan jeugdliteratuur. Toen was er nog geen traditie van leesbevordering. Ook hier wordt benadrukt hoe belangrijk leesplezier is.

⁸ Zie De Ware Tijd, dd. 15 juli 2011.

⁹ Lila Gobardhan, gesprek over leesbevordering in Suriname, september 2011.

¹⁰ Zie Van Kempen 2004, 'Wat leest de Surinamer?' *Oso*, mei 2004 jrg. 23-nr. 1, p. 134-146.

De laatste tiental jaren zijn er een aantal leesbevorderingsactiviteiten op gang gekomen, maar die gelden voornamelijk voor de lagere scholen.¹¹ Denk maar aan het zeer succesvolle, ook door Surinaamse bedrijven ondersteunde Kinderboekenfestival, dat inmiddels niet alleen meer in Paramaribo wordt georganiseerd, maar ook in de districten. Er is in 1997 een literatuurmethode, 'Fa yu e tron leisibakru', ontwikkeld voor het VOS, waar de intentie om leesplezier te bevorderen van afspat.¹² Voor de groep daartussen is er echter niets. Op de mulo-scholen zijn er vrijwel geen activiteiten op dit gebied. Er wordt wel gelezen, maar dat wat de juf ook –in een ver verleden- onder ogen heeft gehad. Op dit moment zijn enkele mob-studenten bezig om een selectie van teksten van Surinaamse auteurs te maken en daar aantrekkelijke didactische werkvormen bij te ontwikkelen. Daar kunnen enkele literaire termen ingevouwen worden, zodat de mulostudent beter voorbereid is op het lezen voor de lijst in het vos.

Natuurlijk is een van de kenmerken van literatuur dat je andere werelden kunt leren kennen. Maar wat als je je eigen wereld niet eens kent? De diversiteit aan culturele achtergronden en talen bij de verschillende etnische groepen stellen ons voor de uitdaging om binnen het proces van saamhorigheid in de gemeenschap begrip voor elkaar en kennis van elkaars achtergronden aan te kweken. Als je dat niet kan in je eigen land, hoe zal dat dan gaan in de globaliserende wereld?

De Taalunie heeft Christa Weyers van Curaçao en Helen Chang van Suriname gevraagd of ze meer uitwisselingsmogelijkheden zagen tussen Suriname en Curaçao. Op de vraag van Christa of er op de lege plaats in de Inktaapselectie voor 2012 een ander boek gekozen kon worden, is afwijzend gereageerd.¹³

Op het programma voor Inktaap 2012: *De maagd Marino* van Yves Petry voor de Libris Literatuur Prijs, voor de 2010 Ako werd het *Congo* van David van Reybroek. En de Gouden Uil is niet uitgereikt.

Ik denk dat het van wezenlijk belang is dat er een bijdrage komt vanuit het Caribische gebied. Suriname is geassocieerd lid, dit betekent dat het land deels meebetaald, en daarvoor kan kiezen uit een aantal activiteiten die ook zinnig zijn voor ons. Er worden heel wat projecten uitgevoerd waar Suriname geen belang bij heeft. Maar Suriname mag dus meedoen. Wat de rol van de Taalunie op Curaçao is, is ons in Suriname vooralsnog niet duidelijk. Maar, zoals De Taalunie reeds suggereerde, kunnen wij een dialoog op gang brengen over de zaken die ons regaderen. Zoals de discussie over 'Inktaap' Zowel op Curaçao als in Suriname is er veel gezegd over de keuze van 2011. In Suriname speelt deze discussie al veel langer.

¹¹ GLO is Gewoon Lager Onderwijs. Zie ook Els Moor 'Literaire kritiek in een kleine Caribische samenleving' in *Literatuur in Aruba in caribisch perspectief*. Seminar Publications No.1. Universiteit van Aruba, 19

¹² Els Moor etc.: 'Fa yu e tron leisibakru', 1997.

¹³ Zie mail Christa Weijers.

Aan het einde van het slotdebat in Paramaribo is dan ook de vraag aan de studenten gesteld hoe we dit leesproject interessanter zouden kunnen maken. Unaniem waren ze van oordeel dat er een boek toegevoegd zou moeten worden van een (vertaalde) wereldschrijver die ónze wereld begrijpt en beschrijft, zodat we van dat boek kunnen genieten en kunnen motiveren waarom die literatuur voor ons belangrijk is.

Daarom is in dit kader de roman *Kuis* van Rihana Jamaludin tegen gereduceerde prijs naar Suriname gebracht en verspreid over de 11 scholen die voor 2012 meedoen.¹⁴ In deze roman maakt een edelsmid van Hindostaanse achtergrond een gouden kuisheidsgordel voor de mooie half Turkse Ashmana, in opdracht van haar toekomstige echtgenoot. Ramesh wordt verliefd op haar, en dit krijgt natuurlijk een staartje. Ook Curaçao heeft dit idee overgenomen en zal een aantal exemplaren inzetten. In de komende periode zal dit boek bij ons gelezen worden door de studenten, en bediscussieerd worden en afgezet tegen de andere drie boeken. *Congo* zal door de studenten als problematisch ervaren worden, te dik, te geschiedenis.

Ik hoop dan ook dat tijdens deze conferentie een discussie op gang zal komen over de noodzaak om binnen het Inktaapconcept een mogelijkheid te creëren om een Caribische bijdrage te leveren. Clark Accord met zijn postume roman *Plantage Lankmoedigheid*, over de zoektocht van een man uit Nederland die na jaren terugkeert naar Suriname op zoek naar zijn identiteit. Of *Het gym* van Karin Amatmoekrim, het gevecht om het bestaan van een meisje met Javaanse achtergrond op een 'kak'school in een grote Nederlandse stad. Ik citeer Amatmoekrim: 'Hoe meer buitenlanders er kwamen wonen, hoe meer boerenbont er voor de andere ramen werd uitgesteld. En zo was er dan een soort van evenwicht.' Dit zou vice versa moeten gelden.

In de verrechtsende Nederlandse samenleving kunnen boeken uit de tropen een middel zijn om een brug te slaan tussen verschillende culturen die de middelbare scholen bevolken. Want ook daar blijkt steeds minder begrip voor 'het vreemde'. De Taalunie staat in deze voor een uitdaging en kan een belangrijke, niet te onderschatten rol spelen in deze begripsvorming.

Nee, ik moet niet overhaasten. Na 'Kuis' van een Surinaamse auteur is nu Curaçao aan zet.

Laat de inktaap niet een dier van het koude noordelijke blijven, laat hem neerdalen naar het zuiden, waar ook zijn creator Borges vandaan kwam.

¹⁴ Rihana Jamaludin, *Kuis*, KIT Literair, 2011.

Het leesdossier als onderdeel van het curriculum

Elisabeth Echteld – University of the Netherlands Antilles

Inleiding

De Algemene Faculteit (AF), waarin naast educatieve opleidingen, taal- en cultuurstudies hun wettelijke verankering vinden, werd in 2001 opgericht. In 2002, bestond de AF uit een lerarenopleiding, namelijk die van Papiamentu. Dit was ingegeven door de enorme behoefte aan gekwalificeerde docenten Papiamentu na de introductie van deze taal, in het middelbaar onderwijs. Logischerwijs leverde de opleiding Papiamentu aan het begin van de ontstaansgeschiedenis van de Algemene Faculteit een substantieel aantal studenten. Toen dit eerste cohort in de afrondingsfase van de studie was, werd in 2004, de tweedegraads lerarenopleiding Engels gestart. In 2005 volgde de tweedegraads lerarenopleiding Nederlands. In 2006 startte ook het eerste cohort van de lerarenopleiding Funderend Onderwijs (LOFO=vergelijkbaar met een Pabo), waar binnen het curriculum van het educatiegebied Taal, Geletterdheid en Communicatie vanaf het eerste studiejaar niet alleen Papiamentu wordt aangeboden, maar ook Nederlands. In 2007 startte de tweedegraads lerarenopleiding Spaans.

De monopoliepositie van de lerarenopleiding Papiamentu, was, met de komst van de drie andere lerarenopleidingen van de baan.

Bij de AF zijn er op dit moment 9 lerarenopleidingen operationeel, waarvan vier lerarenopleidingen op hbo-bachelor- en op hbo-masterniveau, te weten de lerarenopleidingen Papiamentu, Engels, Nederlands en Spaans. De lerarenopleidingen hadden per 3 mei 2011, het volgende aantal studenten.

Opleidingen AF	Aantal studenten	Totaal
2e-graads lerarenopleiding Engels	60	
2e-graads lerarenopleiding Nederlands	36	
2e-graads lerarenopleiding Papiamentu	26	
2e-graads lerarenopleiding Spaans	52	
Totaal 2 ^e graads lerarenopleiding		174
hbo master Engels	7	
hbo master Nederlands	11	
hbo master Papiamentu	23	
hbo master Spaans	1	
Totaal hbo master		42
Lerarenopleiding Funderend Onderwijs	175	175
Totaal		391

Inmiddels is sinds september van dit jaar, een nieuw collegejaar operationeel. Wanneer we ons op de studentenaantallen concentreren van de Bacheloropleidingen, de opleidingen waar het onderdeel leesdossier binnen het curriculum is opgenomen, valt het op dat op dit moment de lerarenopleidingen Engels en Spaans bij studenten het populairst zijn, gevolgd door respectievelijk de lerarenopleiding Nederlands en de lerarenopleiding Papiamentu. Het gaat per opleiding per leerjaar niet om aanzienlijke aantallen:

De 2^e graads lerarenopleiding Engels heeft in leerjaar 1, 18 voltijdstudenten; leerjaar 2 14 voltijdstudenten; leerjaar 3, 9 voltijdstudenten en in leerjaar 4 , 10 voltijdstudenten.

De 2^e graads lerarenopleiding Spaans heeft in leerjaar 1, 8 voltijdstudenten; in leerjaar 2, 10 voltijdstudenten; in leerjaar 3 15 voltijdstudenten en in leerjaar 4, 15 voltijdstudenten.

De 2^e graads lerarenopleiding Papiamentu heeft in leerjaar 1, 7 voltijdstudenten; leerjaar 2, 10 voltijdstudenten; leerjaar 3 en leerjaar 4 , 2 voltijdstudenten

De 2^e graads lerarenopleiding Nederlands heeft in leerjaar 1, 7 voltijdstudenten, in leerjaar 2, 8 voltijdstudenten; in leerjaar 3 , 4 voltijdstudenten en in leerjaar 4, 6 voltijdstudenten.

Bij de masteropleidingen, die om de twee jaar worden aangeboden, is de verdeling bij het nieuwe cohort op dit moment als volgt: hbo masteropleiding Papiamentu, 7 studenten, hbo masteropleiding Engels 4 studenten, hbo masteropleiding Spaans, 6 studenten, hbo masteropleiding Nederlands, 7 studenten.

Uit deze cijfers kan nog niet definitief geconcludeerd worden of de ene opleiding populairder is dan de andere opleiding. De bacheloropleiding Papiamentu kende een bloeiperiode, heeft vervolgens een dalend aantal studenten gehad, hetgeen mede het gevolg is van het feit dat de markt verzadigd raakte, maar is nu weer in populariteit aan het toenemen. De tweedegraads lerarenopleiding Nederlands was nooit zo populair als de opleiding Engels, maar kon toch opstarten, door een systeem van clustering van groepen, dat de kosten voor de faculteit beheersbaar houdt.

Opbouw curriculum 2^e lerarenopleidingen, clustering van groepen en het leesdossier

Alle 2^e graads lerarenopleidingen zijn vanaf 2005 opgebouwd langs vier leerlijnen: de Studieloopbaanbegeleidingslijn (de student werkt aan de 7 SBL-competenties en de daaraan gerelateerde gedragsindicatoren), de Integrale lijn (werken met projecten), de Werkervaringsreflectieerlijn (praktijk) en de Conceptuele en vaardigheden leerlijn (waarin in de

modules aandacht is voor een goede beheersing van het vak en daarbij, voor de doeltaal).

Het onderdeel leesdossier, waarbij het lezen van literaire werken in de doeltaal en het verwerken in de doeltaal van het gelezene in een zogenaamd leeslogboek en leesdossier centraal staan, wordt dan ook aangeboden binnen de Conceptuele en vaardigheden leerlijn. Bij dit onderdeel is er voor gekozen om de studenten van de lerarenopleiding Papiamentu, Nederlands en Spaans per leerjaar te clusteren waardoor zij gezamenlijk college volgen, hetgeen kostenbesparend werkt. Bij de opleiding Engels, die qua opzet binnen de conceptuele en vaardighedenlijn verschilt van de drie andere opleidingen, wordt per leerjaar wel met het leesdossier gewerkt, maar dan, per leerjaar, in homogene groepen.

Integrale aanpak een voordeel?

Bij het clusteren van groepen doet zich de vraag voor of deze handelwijze voordelen heeft boven een meer traditionele aanpak, waarbij de module aan iedere groep apart wordt aangeboden. Komen alle taalgebieden bij deze samenvoeging van groepen wel voldoende aan bod?

Het antwoord op deze vragen ligt gelegen in de aanpak tijdens de colleges, zoals vervat in de handleiding en in het gebruik van het studiemateriaal, dat zo is opgesteld dat er rekening is gehouden met de multilingualiteit die kenmerkend is voor Curaçao en die zijn weerslag vindt in het onderwijs (refererend aan de keuze van Papiamentu en/of Nederlands als instructietaal op verschillende niveaus) en in de literatuur (refererend aan het feit dat schrijvers op Curaçao zich vaak van meer dan één taal bedienen bij hun literaire productie). Deze zelfde multilingualiteit is reden om studenten al voor aanvang van hun definitieve keuze voor een van de lerarenopleidingen er nadrukkelijk op te wijzen dat bij de AF, naast de doeltaal, een behoorlijke kennis verondersteld mag worden van respectievelijk het Nederlands, Papiamentu en Engels.

De handleiding

Met de eerstejaarsstudenten van de lerarenopleidingen Nederlands, Papiamentu en Spaans wordt door de docent gedurende het eerste college, waar steeds een blokkur voor is ingeruimd, de handleiding van leesdossier, die de student via het intranetsysteem van de UNA, Blackboard, kan downloaden, doorgenomen.

De instructietaal is daarbij Nederlands, de taal waarin de handleiding is opgesteld, waarbij de docent steeds fragmenten die tijdens de les de revue gepasseerd zijn, kort mondeling in de doeltaal laat samenvatten door een student uit de groep van Papiamentu en Spaans. Studenten van die groepen krijgen daarbij de gelegenheid om van de stof aantekeningen te maken in de doeltaal.

In de handleiding wordt aangegeven wat de komende drie jaar van de studenten verwacht wordt wat betreft leesdossier.

In het eerste college wordt de handleiding in zijn geheel doorgenomen. Aan het begin van het tweede- en derdejaar, wordt het onderdeel dat op dat jaar van toepassing is, nogmaals met de desbetreffende groep herhaald, op de manier zoals hiervoor omschreven. De studenten gebruiken dezelfde handleiding dus ook in het tweede en derde jaar.

Contextuele inbedding

Na een grondige uitleg, in het eerste college van de handleiding, was het oorspronkelijk de bedoeling dat de student in de eerste en tweede periode, zelfstandig, onbegeleid, aan de slag gaat. Dat hij zelf werkt aan zijn literaire competentie en literaire socialisatie. Met het opbouwen en bijhouden van het leesdossier en leeslogboek worden deze beide competenties bij de student bevorderd.

Om die reden wordt door de docent al meteen in het eerste jaar, tijdens het eerste college uitgelegd wat de twee begrippen, literaire competentie en literaire socialisatie, precies inhouden. Dit vindt zijn rechtvaardiging in het feit dat deze twee begrippen een rode draad vormen binnen het literatuuronderwijs. Impliciet houdt dit in dat de student de literaire context, die via de modules literatuur geschetst wordt, niet mag ontberen bij het opbouwen van het leesdossier.

Gedurende de eerste drie studiejaren volgt de student dan ook modules literatuur (Literatuur 1, Jeugdliteratuur, en *Kadans, literaire ontwikkeling, literaire begrippen*; Literatuur 2, literatuurgeschiedenis, met *Kadans, Literatuurgeschiedenis* als leidraad, of Literatuur 3, literaire benaderingen, waarvoor beide delen van *Kadans* als naslagwerk dienen).

De modules literatuur worden steeds in de derde periode aangeboden. In het eerste jaar is er, net als bij leesdossier, sprake van een groep bestaande uit studenten van de opleiding Nederlands, Papiamentu en Spaans.

Een belangrijke connectie tussen deze literatuurmodules en het onderdeel leesdossier, zijn de leessuggesties zoals die in de handleiding van leesdossier zijn opgenomen en in de methode *Kadans* zijn terug te vinden in de hoofdttekst of bij het onderdeel "Auteurs en teksten" of "Leessuggesties".

Procedures

Tijdens het eerste college worden de richtlijnen en procedures rond leesdossier doorgenomen. Het komt erop neer dat gedurende elk studiejahr per opleiding per maand van een gelezen werk een verslag dient te worden gemaakt volgens een speciaal daarvoor aangegeven format. Dit format wordt ook uitgebreid besproken in *Kadans, literaire ontwikkeling, literaire begrippen*.

De student bewaart de verslagen in een map, een portfolio, die dus per jaar steeds omvangrijker wordt. De student wordt geacht om bij het onderdeel leesdossier gedurende de studiejaren 1, 2 en 3 steeds een aantal van 12 literaire werken te lezen, met daaraan gerelateerd het concipiëren van

verslagen in de doeltaal voor het leeslogboek (8 korte verslagen) en het leesdossier (4 uitgebreidere verslagen).

Het portfolio bevat dus in elk geval, de leeslijsten van de studiejaren 1, 2 en 3 met daarop in totaal: $3 \times 12 = 36$ gelezen werken; de notities in het leeslogboek van de studiejaren 1, 2 en 3: $3 \times 8 = 24$ notities; de uitgebreide leesverslagen van de studiejaren 1, 2 en 3: $3 \times 4 = 12$ uitgebreide leesverslagen

In het eerste jaar staat jeugdliteratuur centraal. In *Kadans* zijn geen titels van jeugdboeken opgenomen. Aan de studenten wordt tijdens het college een bijlage met titels van jeugdboeken overhandigd, zodat de student enig idee van titels krijgt, om zijn keuze te kunnen maken.

Voor de lerarenopleiding Nederlands gelden de volgende richtlijnen:

De studenten lezen minimaal 12 jeugdboeken, bestemd voor lezers van 12 tot 16 jaar, waarvan de helft uit de Nederlands-Caribische jeugdliteratuur. Voor de opleiding Nederlands wordt gewezen op titels van schrijvers als Miep Diekman, Sonja Garmers, Desiree Correa, Diana Lebacs, Monique Casimiri, maar ook titels van Carry Slee, Paul van Loon, en anderen. De meeste werken die genoemd worden, zijn ook beschikbaar in de bibliotheek van de UNA.

Voor het tweede en derde leerjaar wordt de student gewezen op de leessuggesties, zoals in *Kadans*, *literatuurgeschiedenis* genoemd. De student dient per hoofdstuk een keuze uit die leessuggesties te maken. In het derde jaar wordt eenzelfde procedure gehanteerd.

Het komt er kort gezegd op neer dat de student in **studiejaar 2** werkt aan een representatieve leeslijst van 12 boeken. Voor **Nederlands** worden werken gekozen uit de hoofdstukken 2 t/m 8 van *Kadans*, *literatuurgeschiedenis* volgens de volgende richtlijnen: *Kadans*, hoofdstuk 2: één werk *Kadans*, hoofdstuk 3: één werk; *Kadans*, hoofdstuk 4: één werk; *Kadans*, hoofdstuk 5: één werk; *Kadans*, hoofdstuk 6: één werk; *Kadans*, hoofdstuk 7: drie werken, waarvan één uit de Nederlands-Caribische literatuur; *Kadans*, hoofdstuk 8: vier werken, waarvan twee werken uit de Nederlands-Caribische literatuur. Bij die werken kan gedacht worden aan, in chronologische volgorde: *Beatrijs*, *Marieke van Nieumeghen*, en werken van P.C. Hooft (*Warenaar*), G.A. Bredero (*de Spaansche Brabander*), Hieronymus van Alphen (*Proeve van Kleine gedigten voor kinderen*), Multatuli (*Max Havelaar*), Louis Couperus (*Eline Vere*), Herman Heyermans (*Op Hoop van Zegen*), Cola Debrot (*Mijn zuster de negerin*), Albert Helman (*De stille plantage*), F. Bordewijk, *Karakter*, Simon Vestdijk (*De koperen tuin*), Willem Frederik Hermans (*Nooit meer slapen*); Jan Wolkers (*Turks Fruit*), Boeli van Leeuwen (*De eerste adam*, *Schilden van Leem*, *Het teken van Jona*), Tip Marugg (*De morgen loeit weer aan*). In het derde jaar worden de werken voor Nederlands gekozen uit *Kadans*, *literatuurgeschiedenis* hoofdstuk 9 en 10. Voor Nederlands geldt dat zes werken afkomstig dienen te zijn uit de Nederlands-Caribische literatuur (Jules De Palm, *Kinderen van de Fraters*; Frank Martinus Arion,

Dubbelspel, Bea Vianen, Astrid H. Roemer; Denis Henriquez, Diana Lebacs, Ellen Ombre), etc.

Opbouw module leesdossier, een ontwikkeling in aanpak.

De vraag of de integrale aanpak voordelen biedt boven een traditionele aanpak en of alle taalgebieden voldoende aanbod komen, zou, de oorspronkelijke opzet van leesdossier volgend, niet bevestigend beantwoord kunnen worden.

Oorspronkelijk was het de bedoeling dat de literatuurlijst **zelfstandig en onbegeleid** werd voorbereid door de student, met slechts enkele collegen of plenaire contacturen. De student zou, tijdens deze plenaire, begeleide momenten, indien gewenst, om advies vragen aan de docent en in de gelegenheid worden gesteld om dat advies te ontvangen.

Maar deze aanpak bleek niet te werken. De studenten bleken toch meer "aan de hand" meegenomen te moeten worden. Onbegeleid bleek te resulteren in het opbouwen van een leesachterstand wat betreft leesdossier.

Om die reden is besloten om, naast de colleges literatuur, ook in de eerste en tweede periode bij leesdossier hoorcolleges in te bouwen, voor alle leerjaren, waarbij de literaire context van de te lezen werken belicht wordt. *Kadans* is daarbij leidraad. Er wordt zodra er gefocussed wordt op stof voor de studenten Nederlands, aan de studenten van de andere doeltalen, expliciet vermeld dat de stof misschien niet direct voor hen van toepassing is, maar dat zij, omdat zij in een meertalige situatie lesgeven, en, bovendien aan het vergroten van hun geestelijke bagage moeten werken, zij die stof wel tot zich moeten nemen.

Wat gedurende de les voor de ene groep slechts als "namesdropping" geldt, is voor de andere groep cruciale informatie die de groep moet opnemen in het collegedictaat.

Steeds wordt door de docent tijdens de colleges opdracht gegeven aan studenten van verschillende opleidingen, om die cruciale informatie die aanbod komt, tijdens de colleges in de doeltaal mondeling samen te vatten. Er is dan gelegenheid om die samenvatting in het collegedictaat op te nemen.

Het kan dus voorkomen dat een student Spaans, stof die bij de Nederlandstalige literatuur hoort, tijdens de colleges in het Spaans samenvat, en een student Nederlands, stof die bij de Spaanse literatuur of Papiamentse literatuur hoort, gedurende de colleges samenvat in het Nederlands.

Mondjesmaat wordt door de docent ook al het begrip "Recentrage" gebruikt en wordt dat begrip met voorbeelden geïllustreerd. Tijdens de literatuurlessen in de derde periode, wordt door de betreffende vakdocent, nader en dieper ingegaan op de stof.

Steeds wordt het hiervoor beschreven proces van samenvatten in de doeltaal gehanteerd, om er zeker van te zijn dat de studenten allemaal begrijpen wat er behandeld wordt en waar het omgaat.

De studenten worden door deze aanpak al voorbereid op de literatuurlessen en stimuleren elkaar tot lezen. Zeker wanneer aan hen grotere verbanden getoond worden. Bij het noemen van de werken in het Nederlands van Frank Martinus Arion, wordt ook gewezen op het feit dat deze schrijver werken in het papiamentu heeft geschreven, zoals de *Ibis hende raton (Ibismensmuis)*.

Het vele herhalen van de stof en het tonen van connecties tussen schrijvers uit de verschillende taalgebieden, met de methode *Kadans* als leidraad, levert uiteindelijk zeer acceptabele producten als leesdossier op.

Dit doet concluderen dat een integrale aanpak, mede ingegeven om de kosten van de opleidingen beheersbaar te houden, niet beperkend hoeft te werken, maar juist verruimend kan zijn.

Bibliografie

Echteld, E., Rutgers, W., *Leeslogboek en leesdossier*, handleiding, UNA, 2011

Echteld, E., Rutgers, W., Severing, R., 'Antilliaanse literatuur in vier facetten', In: *Kunsttijdschrift Vlaanderen*, jrg. 58, 328, p. 302-305, 2009

Echteld, E., Rutgers, W., Severing, R., 'Innovating Literary Education in the Netherlands Antilles'. In: *La Torre, Revista de la Universidad de Puerto Rico*, Año XIII, num. 49-50, p. 445-451, 2008

Echteld, E., Rutgers, W., Severing R., *Gezamenlijk literatuuronderwijs op de Antillen*. In: Neerlandistiek in contrast, Bijdragen aan het Zestiende Colloquium Neerlandicum 2006, Universiteit van Gent, Internationale Vereniging voor de Neerlandistiek, Woubrugge. ISBN 978-90-5170-961-2; NUR 620.

Severing, R., Rutgers, W., Echteld, L., *Docentenhandleiding Kadans, Literatuurgeschiedenis*, FPI, Curaçao, 2005

Severing, R., Rutgers, W., Echteld, L., *Kadans. Literatuurgeschiedenis*, Fundashon pa planifikashon di Idioma, ISBN 999-04-2-134-X, 2005.

Severing, R., Rutgers, W., Echteld, L., *Kadans. Literaire ontwikkeling, literaire begrippen*, Fundashon pa planifikashon di Idioma, ISBN 999-04-2-054-8, 2005

Severing, R., Rutgers, W., Echteld, L., *Kadans. Literaire ontwikkeling, literaire begrippen*, Fundashon pa planifikashon di Idioma, ISBN 999-04-2-054-8, 2002

Literatuuronderwijs op Curaçao, nieuwe leerboeken

Ronnie Severing – University of the Netherlands Antilles

Deze conferentie is gericht op de Neerlandistiek gerelateerd aan universiteit, hogeschool of lerarenopleiding. Daarbij staat de student Nederlands op deze onderwijsinstellingen centraal. Om een beter beeld te krijgen van het Nederlands in het hoger onderwijs, in het bijzonder in het Caribisch gebied, is het van belang om de taal- en literaire competenties van de studenten te bekijken bij de instroom in het hoger onderwijs. Vandaar dat in deze bijdrage aandacht zal worden besteed aan de recente ontwikkelingen in het literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs op Curaçao. Eerst kijken we naar de introductie van het geïntegreerd literatuuronderwijs in de jaren negentig. Vervolgens kunnen we zien hoe daar wijzigingen in komen in het nieuwe millennium. Wanneer er veranderingen plaatsvinden in leerstofkeuze en in de benadering van de literaire domeinen, verwacht het onderwijsveld ondersteuning. De leerstof wordt aangepast, de didactische aanpak verandert en de methode en didactische middelen ondergaan innovaties. In dit artikel ligt de nadruk op de nieuwe literatuurmethode *Perspectief* en de wijze waarop deze methode tegemoet komt aan de ontwikkelingen en aan de daarbij behorende wensen van het veld inzake literatuur.

Geïntegreerd literatuuronderwijs

Met ingang van 1998 golden de nieuwe examenprogramma's van de Tweede Fase in het voortgezet onderwijs. Voor literatuur werd een nieuw vak geïntroduceerd: Geïntegreerd Literatuuronderwijs, het GLO. Dit was de eerste poot van het nieuwe literatuuronderwijs in de Tweede Fase. De andere poot was het Leesdossier: het LD. Daarin deed de leerling verslag van zijn leesbeleving.

Doordat overladen programma's veel onrust veroorzaakten in het onderwijs, werd in 2007 bij de invoering van de vernieuwde tweede fase aan de scholen de keuze gelaten om het leesdossier en het GLO wel of niet te handhaven. Het Geïntegreerd Literatuuronderwijs werd op de toenmalige Nederlandse Antillen eveneens ingevoerd. In overleg met de landelijke Antilliaanse overheid deed de FPI, Fundashon pa Planifikashon di Idioma (de Stichting voor Taalplanning) op Curaçao, voorstellen om het GLO vorm te geven. De belangrijkste kenmerken van het nieuwe literatuuronderwijs waren als volgt. Op de eerste plaats stond (1) de literaire socialisatie van de leerling. De leerling diende tevens (2) kennis te verwerven van literaire termen en het derde punt was dat de leerling (3) kennis moest hebben van de literatuurgeschiedenis. Teneinde tegemoet te komen aan deze doelstellingen werd een nieuwe tweedelige literatuurleergang met de titel *Kadans* (Severing, Rutgers, Echteld, 2005; 2006) ontwikkeld. Het auteursteam begon enthousiast. Immers, voor het eerst zou er een lokale literatuurmethode worden geschreven, waarin de lokale literatuur, inclusief het Papiamentu, structureel zou worden opgenomen. De literaturen van de zes schooltalen: Nederlands, Engels, Papiamentu, Spaans, Frans en Duits konden nu in samenhang in één geïntegreerde methode worden

aangeboden. Voordeel van het concept GLO is dat het uniformiteit in de benadering bevordert; het is eenduidig van terminologie, voorkomt doublures en er is bij voorkeur sprake van één literatuurdocent. Het GLO bevordert daarnaast inzicht in de literaire dwarsverbanden tussen de talen. Echter, om nogal uiteenlopende redenen zou het GLO in de praktijk niet soepel lopen. Het gevolg is dat de scholen voor voortgezet onderwijs op de Antillen, en dus ook op Curaçao, merendeels van het GLO afstapten. Voordat ze goed op dreef waren met de beoogde integratie van de verschillende talen en de introductie van de nieuwe boeken, werd stilzwijgend wederom afzonderlijk per taal literatuuronderwijs aangeboden. In de post-GLO-periode bieden de vaksecties elk voor zich literatuuronderwijs aan, net als vroeger. Kadans is weliswaar een degelijke literatuurmethode en is prachtig uitgegeven, maar zo veel en zo moeilijk hoeft niet, vinden docenten. Toch gebruiken een enkele havo/vwo-school en de lerarenopleiding nu al tien jaar de methode *Kadans*. Over het verloop van het GLO is veel geschreven. Ik verwijs naar een artikel van Dautzenberg met de titel: *Gewoon opnieuw beginnen: literatuuronderwijs na het barbarendom* en citeer een kort fragment daaruit. "Zo worden leerlingen stapelgek gemaakt met opdrachten tot verslagen, scripties, werkstukjes, profielwerkstukken en evaluaties. En niet alleen bij literatuur: het hele onderwijs dreigt ten prooi te vallen aan deze 'verwerkstukking'". Deze klachten waren hier ook te horen. Ze betreffen vooral de didactische werkwijze en niet zozeer het feit dat literaturen gezamenlijk worden aangeboden. Als we het positief bekijken, dan heeft Curaçao aan het GLO uiteindelijk twee fraaie boeken overgehouden, waaronder een unieke, geïntegreerde, kleurvolle en rijk geïllustreerde literatuurgeschiedenis.

Perspectief

In 2009 kwam het verzoek van de vaksectie Nederlands van een van de havo/vwo-scholen om te kunnen beschikken over een nieuwe literatuurmethode. Het ging om een afzonderlijk leerboek voor literaire tekstverklaring voor het Nederlands. Er diende rekening gehouden te worden met de belangstellingssfeer van de huidige lokale leerlingen en het beperkte aantal contacturen voor literatuur. De literaire teksten mochten wel enigszins ingebed worden in de historische, culturele en literaire context, maar niet meer dan nodig was om de teksten te begrijpen en te interpreteren. Uiteraard was het ook de bedoeling dat lokale auteurs en teksten, waarvan de inhoud zich hier of in de regio afspeelt, deel van de tekstselectie moesten uitmaken. Deze moderne prozateksten zouden zowel geschikt moeten zijn voor het havo als voor het vwo. Poëzie was slechts bestemd voor het vwo. Voor het vwo mochten er ook oudere poëzieteksten opgenomen worden, aangezien het vwo nog steeds geschiedenis van de literatuur op het programma heeft staan. Vervolgens werd, uitgaande van de omschreven wensen en beperkingen, een ontwerp gemaakt voor een nieuwe methode met de titel *Perspectief*. Het is een tweedelige methode geworden. Het eerste deel, dat zowel voor havo als vwo bestemd is, werd in 2010 gepubliceerd. Het tweede deel is reeds geschreven en persklaar gemaakt. Dit deel zal begin 2012 verschijnen.

Het ontwerp

Het hoofddoel van de methode *Perspectief, literair lezen* is de leescompetentie van leerlingen te verbreden en verdiepen. Dit vindt voornamelijk plaats door middel van het nauwkeurig lezen van een aantal teksten uit de canon van de Nederlandstalige literatuur van Nederland, Suriname en de Nederlands-Caribische eilanden. Wie de hele methode nauwkeurig heeft bestudeerd en de opdrachten consciëntieus heeft uitgevoerd zal zich een competente lezer mogen noemen, die het zich heeft eigen gemaakt zelfstandig literaire werken te kunnen begrijpen, te beoordelen en te evalueren.

De methode bestaat uit twee boeken. Het eerste boek: *Perspectief, literair lezen 1, Proza, het lezen, analyseren, interpreteren en evalueren van proza*, besteedt aandacht aan verhaalkunst. In het tweede boek *Perspectief, literair lezen 2, Poëzie, Het lezen, analyseren, interpreteren en evalueren van poëzie* staat de dichtkunst centraal. Het tweede boek, het poëzieboek, bestaat uit twee gedeeltes. De eerste helft van het boek bevat oudere poëzie en de tweede helft biedt moderne poëzie aan. De twee boeken vertonen in theoretisch en analytisch opzicht nauwe verwantschap en een sterke samenhang.

Aan de hand van de indeling van het eerste boek, het prozadeel, zal getracht worden een impressie te geven van de opbouw van de methode. Het prozaboek bevat 10 hoofdstukken. In deze tien hoofdstukken is de leerstof verwerkt die de nodige theorie bevat ten behoeve van de tekstanalyse. Dit is aan de hoofdstuktitels te zien. Deze analyse-instrumenten zijn ook in de methode *Kadans, Literaire ontwikkeling en literaire begrippen (Kadans 1)* verwerkt. Alleen, in *Perspectief* gaat het niet meer over zes verschillende talen, maar slechts over het Nederlands. De inhoudsopgave (Overzicht 1) laat zien hoe verspreid over de hoofdstuktitels termen te vinden zijn als: spanning, vertellerperspectief, personage, tijd, ruimte, motief, thema, stijl, analyse, interpretatie en evaluatie.

Overzicht 1 Inhoudsopgave van *Perspectief, literair lezen 1, Proza, het lezen, analyseren, interpreteren en evalueren van proza*

Inhoudsopgave

Lectuur en literatuur
Hoe maakt een schrijver een spannend verhaal?
Een verhaal heeft een begin, midden en einde
Wie vertelt een verhaal: perspectief en verteller
Verhalen gaan over personen: personages
Het verhaalverloop: tijd
Waar speelt een verhaal zich af: ruimte
De inhoud van verhalen: motieven en thema
Stijl: humor, sarcasme en ironie
1). Analyse, interpretatie en evaluatie van proza
Verantwoording
Eindoordeel
Literair communicatieschema voor proza

Hoofdstukindeling

Elk van de tien hoofdstukken bestaat weer uit drie paragrafen (zie Overzicht 2). Zo wordt bijvoorbeeld op basis van de gekozen drieslag hoofdstuk 9 onderverdeeld in humor (9.1), ironie en sarcasme (9.2) en satire en persiflage (9.3). Deze literaire begrippen dienen toegepast te worden op teksten van uiteenlopende auteurs en op verschillende tekstsoorten. Het betreft bij hoofdstuk 9 respectievelijk de Bonaireaanse Cola Debrot, de in Bombay geboren Ernst van der Kwast en de in Nederland geboren Youp van 't Hek. Ook in de tekstkeuze is variatie. Van Debrot is een kort verhaal gekozen, van Van der Kwast een romanfragment en bij Van 't Hek een column met een bekend incident als thema.

Overzicht 2 Een drieslag in de hoofdstukkenindeling van *Perspectief, literair lezen 1, Proza, het lezen, analyseren, interpreteren en evalueren van proza*

Onderwerpen	Auteur	Titel
1.1 Literatuur <i>aan</i>	Tip Marugg	<i>De morgen loeit weer</i>
1.2 Literaire genres	Gerrit Komrij	<i>Twee koningskinderen</i>
1.3 Soorten proza	Cornelis Goslinga	<i>Christina</i>
2.1 Spanning (1)	F. Springer	<i>Een eskimo op het dak</i>
2.2 Stof en handeling (2)	F. Springer	<i>Een eskimo op het dak</i>
2.3 Climax (3)	F. Springer	<i>Een eskimo op het dak</i>
3.1 Begin <i>dageraad; De rivier</i>	Annejet van der Zijl	<i>Sonny Boy De</i>
3.2 Vervolg	Frank Martinus Arion	<i>Sambal en haring</i>
3.3 Slot	Pierre Lauffer	<i>Ai, mi amor!</i>
4.1 Personale verteller	Aesopus	<i>De haas en de schildpad</i>
4.2 Ik-verteller	Barbara Stephan	<i>Anker naar de toekomst</i>
4.3 Alwetende verteller	Multatuli	<i>De Japanse steenhouwer</i>
5.1 Hoofdfiguren en bijfiguren	Erich Zielinski	<i>De Engelenbron</i>
5.2 Protagonist en antagonist <i>zijn</i>	Karin Amatmoekrim	<i>Wanneer wij samen</i>
5.3 Karakters	Hans Dorrestijn	<i>Gevaarlijke stroom</i>
6.1 Vertelde, verteltijd en kalendertijd	Arthur Japin	<i>De overgave</i>
6.2 Versnelling en vertraging	Hella Haasse	<i>Sleutelooi</i>
6.3 Continu en discontinu vertellen	Cynthia McLeod	<i>Mini-mini</i>
7.1 Functionele ruimte	Harry Mulisch	<i>De aanslag</i>
7.2 Decoratieve ruimte	Jeroen Brouwers	<i>Bezonden rood</i>
7.3 Contrasterende ruimte	René Appel	<i>Van twee kanten</i>
8.1 Verhaalgegevens	Jacques Thönissen	<i>Eilandzigeuner</i>

8.2 Motieven	Belcampo	<i>Bekentenis</i>
8.3 Thema	Herman Koch	<i>Het diner</i>
9.1 Humor	Cola Debrot	<i>De tijger</i>
9.2 Ironie en sarcasme	E. van der Kwast	<i>MamaTandoori Twee koffers</i>
9.3 Satire en persiflage	Youp van 't Hek	<i>Wakker schreeuwen</i>
10.1 Structuur	Leon de Winter	<i>Het recht op terugkeer</i>
10.2 Verhaalinhoud	Boeli van Leeuwen	<i>Geniale anarchie</i>
10.3 Stijl	Tommy Wieringa	<i>Joe Speedboot</i>

Paragraafindeling

De hoofdstukken hebben een overeenkomstige opbouw. Elk hoofdstuk in het boek bevat drie paragrafen. De drie paragrafen kennen weer een driedeling. Ieder hoofdstuk begint met (1) een kort stuk theorie. Daarna volgt (2) een literaire tekst, die ingeleid wordt door een korte biografie van de auteur. De paragraaf eindigt met (3) een taak (zie Overzicht 3). Dit biedt de mogelijkheid om deze methode op meerdere manieren te gebruiken. Men zou met het onderdeel theorie kunnen beginnen en die theorie vervolgens op de teksten toepassen. Maar het is ook mogelijk te beginnen met de teksten en naar aanleiding daarvan de daarvoor noodzakelijke theorie te bespreken. Daarnaast zijn de teksten en opdrachten gerangschikt naar een opklimmende moeilijkheidsgraad.

Overzicht 3 Paragraafindeling van *Perspectief, literair lezen 1, Proza, het lezen, analyseren, interpreteren en evalueren van proza*

•Hoofdstuk

Algemeen Inleiding

Paragraaf 1.1

Theorie

Biografie en Literaire tekst

Taak 1.1

Beschrijving

Verdieping

Stervragen

Eindoordeel

Uitwerking van de opzet

Vervolgens kijken we naar enkele afbeeldingen van pagina's uit het boek. De afbeeldingen illustreren de wijze waarop het ontwerp uitgewerkt is en uiteindelijk handen en voeten heeft gekregen. Het stuk theorie waar elk hoofdstuk mee aanvangt, is doorgaans minder dan een pagina. Nadat in eerdere hoofdstukken overwegend vormelementen aan de orde zijn geweest (zie overzicht 2), behandelt hoofdstuk 8 de verhaalgegevens met de daarbij behorende terminologie, waaronder motieven en thema. De relatie tussen motieven en thema wordt verduidelijkt door een grafische voorstelling. In dit hoofdstuk is gekozen voor een Caribische schrijver, en wel de Arubaanse auteur Jacques Thönissen. Uit het afgebeelde overzicht (Overzicht 2) is ook af te leiden dat zeker een derde van de geselecteerde auteurs gerelateerd is aan het Nederlandstalig Caribisch gebied. Na een korte inleiding op auteur en tekst, krijgt de leerling een beknopte biografie met een afbeelding van Thönissen gepresenteerd. De biografie bevat weinig jaartallen en de nadruk ligt op de human story: liefst anekdotes, niet te veel feiten. Die kunnen ze wel op internet vinden. Daarna volgt het fragment van de roman Eilandzigeuner. Zoals bij elk tekstfragment staat ook hier een taak (niet afgebeeld). De taken bevatten vragen die in drie rubrieken zijn verdeeld: beschrijving, verdieping en eindoordeel. De beschrijving is de oriëntatiefase voordat je de tekst echt gaat lezen, de fase waarin je een eerste indruk krijgt en verwoordt als je een tekst vluchtig bekijkt. Bij de verdieping lees je de tekst nauwkeurig en beantwoordt je de vragen. Hierbij moet je de geleerde literaire begrippen uit het theoriegedeelte kunnen toepassen. Bij de vragen die betrekking hebben op het eindoordeel bepaal je na een evaluatie jouw definitieve mening over de tekst. Deze driedeling komt bij alle taken terug.

Hoofdstuk 8

8.1 Verhaalgegevens

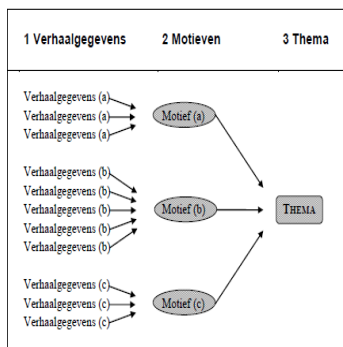
In een verhaal en zeker in een omvangrijkere roman zitten talrijke gegevens. De verhaalgegevens zoals hier bedoeld, zijn die gegevens die herhaaldelijk terugkomen. Het kunnen handelingen, gebeurtenissen, karakters, concrete karaktereigenschappen, gedachten, dieren, voorwerpen en nog meer zijn. De verhaalgegevens kunnen heel concreet zijn, maar soms ook wat abstracter.

DE INHOUD VAN VERHALEN: MOTIEVEN EN THEMA

Een roman bevat talrijke gebeurtenissen, personages met hun opvallende persoonlijkheden, karakters, voorwerpen, omgevingseigenschappen enzovoort. Dit zijn allemaal (1) *verhaalgegevens*. Niet alle verhaalgegevens zijn even belangrijk voor het verloop van het verhaal. Alleen die verhaalgegevens die meerdere malen in een verhaal terugkeren en een meer dan gewone, ofwel symbolische, betekenis hebben en dus relevant blijken, noemen we (2) *motieven*. Al deze verschillende motieven in een verhaal leiden samen tot het (3) *thema*. De relatie tussen verhaalgegevens, motieven en het thema zijn in onderstaand overzicht schematisch weergegeven.



Jacques Thönissen (Limburg, 1939) woont sinds 1962 op Aruba en beschouwt dit eiland inmiddels als zijn tweede vaderland. Jarenlang heeft hij voor de klas gestaan en is pas op latere leeftijd gaan schrijven. Zijn debuutroman *Tranen om de ara* ademt de sfeer van Aruba. In zijn boek *Eilandzigeuner* speelt de verstrengeling van meer culturen, als die van Aruba en Roemenië, een belangrijke rol. *Devah* is een titel uit 2010.



Figuur 2 De relatie tussen verhaalgegevens, motieven en thema

— 109 —

Eilandzigeuner

En dan het doopsel van Yano. Lucille en ik wilden de baby op dezelfde dag laten dopen waarop we voor de kerk zouden trouwen. Maar de pastoor wilde daar absoluut niets van weten.

Tussen trouwen en dopen dient er een periode van minstens vier maanden te verlopen. Het volgende probleem met de pastoor deed zich voor toen wij Zloyka als peetvader van de dopeling opgaven. Was die zigeuner wel katholiek? Had die wel het sacrament van het doopsel ontvangen? Pas nadat we duidelijk hadden gemaakt dat *e gitano* een paar keer per jaar op pelgrimstocht ging naar verschillende bedevaartplaatsen in Venezuela en Colombia, en hij in de vastentijd als boetedoening vanuit Savaneta op blote voeten naar de kapel van Alto Vista liep, was de pater bereid Zloyka's vreemde namen in het doopboek bij te schrijven.

Ik zie nog voor me hoe hij de ochtend van het doopsel het huis binnenstapte. Een wijddijpe, witte broek, wit gelakte schoenen, een stemmig blauwe colbertjas over het witte met zilverborduursel afgezet hemd. De rode doek

— 110 —

Afbeelding 1 Voorbeeld van hoofdstukbegin met algemene, theoretische inleiding, beknopte biografie en prozatekst van hoofdstuk 8 uit het prozaboek van *Perspectief*

Didactische hulp

De mening van de leerling dient gebaseerd te zijn op nauwkeurig lezen, op vakkundige analyse en interpretatie, waarbij gebruik wordt gemaakt van de aangeleerde literaire concepten en termen. Om dat te bevorderen is de laatste vraag bij het *Eindoordeel* telkens: Geef je beargumenteerde eigen mening over de gelezen tekst. Om dit lezersoordeel te onderbouwen kunnen de leerlingen steun vinden in de vragenlijst die achterin is

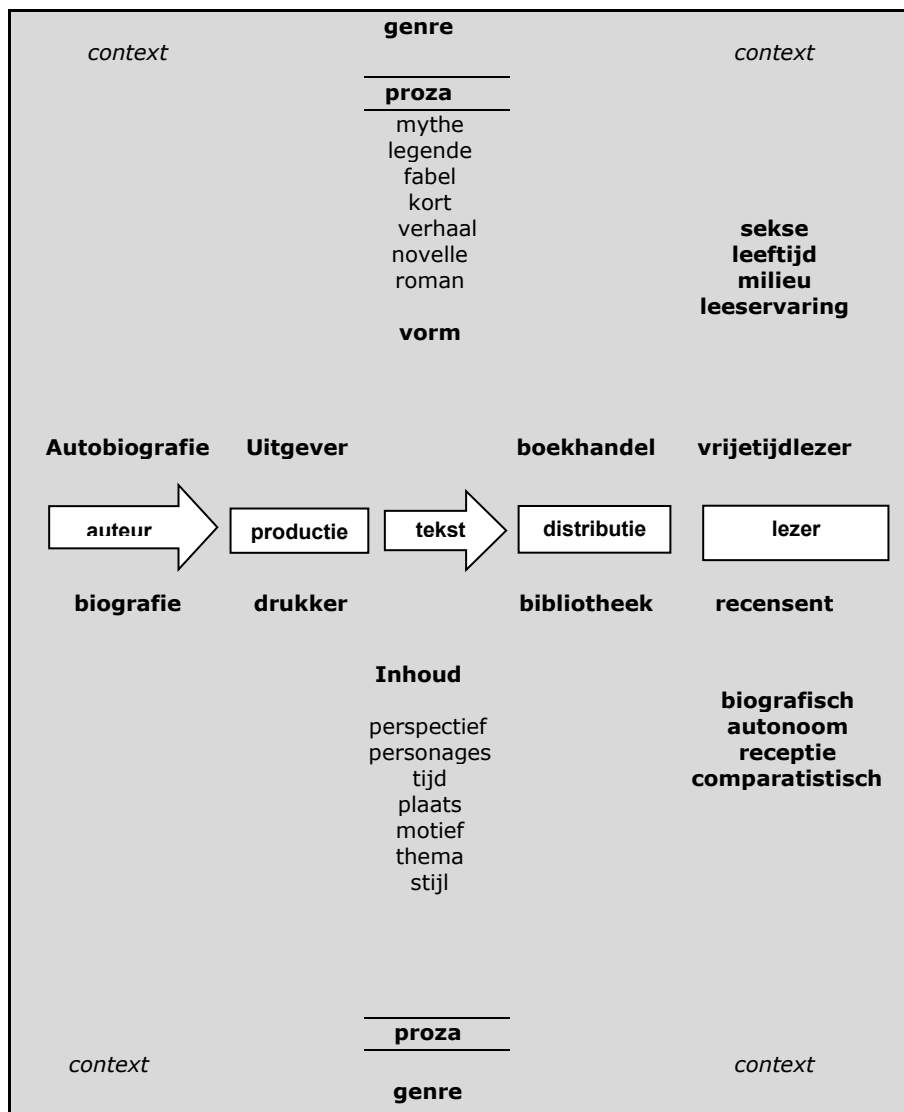
opgenomen (Afbeelding 2). De vragen bevatten tegenovergestelde beweringen gecombineerd met een vijfpuntsschaal.

Lezersoordeel			1	2	3	4	5	
1.	Ik heb van mezelf (herkenningswaardering)	niets herkend	☐	☐	☐	☐	☐	veel herkend
2.	De tekstinformatie bleek (intellectuele waardering)	niet nieuw	☐	☐	☐	☐	☐	zeer nieuw
3.	De tekst heeft een (structurele waardering)	mislukte opbouw	☐	☐	☐	☐	☐	geslaagde opbouw
4.	De tekstinhoud vertoont (inhoudelijke waardering)	geen samenhang	☐	☐	☐	☐	☐	veel samenhang
5.	De auteur heeft een (stilistische waardering)	voorspelbare stijl	☐	☐	☐	☐	☐	verassende stijl
6.	Dit werk is in artistiek zin (literaire waardering)	alledaags	☐	☐	☐	☐	☐	kunstzinnig
7.	De waarden zijn (ethische ervaring)	moreel slecht	☐	☐	☐	☐	☐	moreel goed
8.	Het vertelde verhaal (emotionele ervaring)	doet me niets	☐	☐	☐	☐	☐	is aangrijpend
9.	Voor mijn gevoel is de tekst (esthetisch ervaring)	lelijk	☐	☐	☐	☐	☐	mooi
10.	Ik beoordeel deze tekst als (totale waardering en ervaring)	teleurstellend	☐	☐	☐	☐	☐	voortreffelijk

Afbeelding 2 Formulier voor het lezersoordeel

Met behulp van deze vragenlijst kan de leerling de formulering van zijn leeservaring genuanceerd beargumenteren. Door een kruisje te plaatsen in een hokje, geeft hij zijn oordeel als lezer aan. Bij het samenstellen van de vragen zijn er tien criteria onderscheiden: herkenningswaardering, intellectuele waardering, structurele waardering, inhoudelijke waardering, literaire waardering, stilistische waardering, ethische ervaring, emotionele ervaring, esthetische ervaring en uiteindelijk totale waardering en ervaring (Witte, 2008; 2009).

Verder kan bij de literatuurlessen gebruik gemaakt worden van het literair communicatieschema dat eveneens achter in het boek is opgenomen. In dit schema komen de literaire begrippen in een coherent geheel bij elkaar. De geleerde termen zijn in een totaaloverzicht in samenhang te zien. Uitgaande van het traditionele literaire schema onderscheiden we in het literaire bedrijf de auteur (zender), de tekst (boodschap) en de lezer (ontvanger). Dit drietal functioneert in een maatschappelijke en literaire context. De relatie tussen deze componenten is in het literair communicatieschema voor proza (Afbeelding 3) vereenvoudigd weergegeven.



Afbeelding 3 Literair communicatieschema voor proza

Huidige situatie PTA-PTO

Om een indruk te krijgen van de huidige situatie van het literatuuronderwijs Nederlands, zijn de PTA's (programma's van toetsing en afsluiting) van de vier havo/vwo-scholen geraadpleegd. Het valt al gauw op dat de algemene aanpak per taal verschillend is. Sommige talen werken nog met opdrachten en werkstukken als handelingsdeel. De docent vindt af en er is geen bespreking, score of punt voor het werkstuk. De scholen werken met gemeenschappelijke schriftelijke en mondelinge toetsen per leerjaar.

Voor het vak *Nederlands* hebben alle scholen, vooral in de bovenbouw (de klassen 4, 5 en 6), aandacht voor literatuur. Op de meeste scholen wordt er in alle klassen in de bovenbouw gelezen vooral *Lijsters* en *Toplijsters*.

De theoretische onderbouwing voor literaire tekstanalyse is beslist niet eenduidig. Bij één school is er een duidelijke, uniforme, theoretische lijn: vwo 4 bestudeert de hoofdstukken 1, 2 en 3 van *Kadans 2*; vwo 5 de hoofdstukken 4 en 5 van *Kadans 2* en de hoofdstukken 4 en 6 van *Kadans 1*; Vwo 6 de hoofdstukken 3, 4 en 5 van *Kadans 1* en de hoofdstukken 7 en 8 van *Kadans 2*. *Perspectief 1*, *Proza* is pas sinds het schooljaar 2011-2012 beschikbaar. Er wordt in Havo 4/Vwo 4 mee aangevangen (hoofdstukken 1, 2 en 3), ook in de hogere bovenbouwklassen wordt het gebruikt.

Een andere school werkt met eigen materiaal. Weer een andere school vermeldt kennis van literaire termen, maar specificeert het materiaal niet. De vierde school geeft niet aan hoe de leerlingen de gelezen literatuurboeken moeten bespreken. Het beeld is over het algemeen diffuus te noemen.

Over het aantal te lezen boeken geven niet alle PTA's uitsluitsel. Op twee scholen lezen de leerlingen 5 boeken in havo/vwo 4 en 5. In vwo 6 is deze eis afwezig. Bij een andere staat slechts: 'toplijsters', waarbij het aantal ontbreekt. Een school werkt met een keuzelijst waaruit de leerlingen verplichte en keuzeboeken selecteren. De boeken worden bij naam genoemd in het PTA. Mogelijk zal in een nader onderzoek, waarbij vaksectieleden persoonlijk worden geïnterviewd, meer duidelijkheid ontstaan over de praktijk. Het kan best zijn dat de PTA's niet overal expliciet genoeg zijn.

Slot

Nu reeds blijkt uit de vraag van de vaksecties Nederlands naar het prozaboek van de literatuurmethode *Perspectief* en uit enkele PTA's dat belangstelling voor deze nieuwe uitgave groeit. In de ontwerpfase was er inbreng van docenten Nederlands van het havo/vwo op Curaçao en Aruba. Bij de tekstkeuze is rekening gehouden met literaire teksten die ingebed zijn in Nederlands-Caribisch taalcontext. De literaire benadering in *Perspectief* is eigentijds. Wanneer boek 2, het poëzieboek, gereed is, beschikken de scholen voor het voortgezet onderwijs over een nieuwe, complete lokale methode voor tekstanalyse voor het literatuuronderwijs voor het vak Nederlands. Met de competenties en vaardigheden die de leerlingen opdoen met behulp van deze methode zullen ze dan

binnenkomen in het hoger onderwijs en mogelijk op de opleiding Neerlandistiek.

Bibliografie

- Dautzenberg, J.A. (2007). Gewoon opnieuw beginnen: literatuuronderwijs na het barbarendom. In Hans Goosen (Red.), *Forum of arena: opvattingen over literatuuronderwijs. Een stand van zaken in 2007*. (VON-cahier-1).
- Echteld, Liesbeth, Ronnie Severing & Wim Rutgers (2007). Gezamenlijk literatuuronderwijs op de Antillen. In *Neerlandistiek in contrast. Handelingen Zestiende Colloquium Neerlandicum* (pp. 25-34). Amsterdam: Rozenberg Publishers.
- Rutgers, Wim, Ria Severing-Halman & Ronnie Severing (2010). *Perspectief, Literair lezen 1, Proza: Het lezen, analyseren, interpreteren en evalueren van proza*. Curaçao: Fundashon pa Planifikashon di Idioma.
- Severing, Ronnie, Wim Rutgers & Liesbeth Echteld (2006 [2002]), *Kadans: literaire ontwikkeling en literaire begrippen*. Curaçao: Fundashon pa Planifikashon di Idioma.
- Severing, Ronnie, Wim Rutgers & Liesbeth Echteld (2006). *Kadans: literatuurgeschiedenis*. Curaçao: Fundashon pa Planifikashon di Idioma.
- Witte, Theo (2008). Het oog van de meester: een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. (Stichting Lezen; 12). (Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen). Delft: Eburon.
- Witte, Theo (2009). Het oog van de meester: naar zes niveaus van literaire competentie. *Conferentie Taal in de etalage*, CED-groep Rotterdam. Groningen: Universitair Onderwijs-centrum Groningen.

De Arubaanse auteur

Liliana Braamskamp-Erasmus – Stichting Papiamente

Bon dia, goeiemorgen,

Mijn naam is Liliana Braamskamp-Erasmus. Op het lijstje, achter mijn naam staat er Stichting Papiamente - niet Papiamento. En dat is geen typefoutje, het klopt helemaal. Mente is het verstand en dat voeden wij, de vier leden van deze stichting, met lezen, want dat is onze hoofddoelstelling; het bevorderen van het leesplezier op Aruba. Papiamente is dus de taal van ons verstand - hebben wij zeven jaar geleden zo bedacht.

Maar vandaag doe ik niet mee als leesbevorderaar. Ik mag en ik ga iets vertellen over het schrijverschap op Aruba, want daar ben ik voor gevraagd en het is ook nog wat ik het allerliefste doe; schrijven. Gisteren had ik nog alles keurig op papier, tot ik de openingslezing van de heer Abdolah had meegemaakt. Ik moest naar huis, nog één keer naar mijn stuk kijken om er zeker van te zijn dat ik niet die zure druif ben waar hij het over had. Uiteindelijk heb ik niks veranderd, ik bedacht me ineens dat ik uitgenodigd ben om mijn ervaringen als Arubaanse schrijfster te delen, om zodoende bij te dragen aan de discussie die onder andere het literaire niveau en de produktie op dit eiland en in het Caribisch gebied onder de loep gaat nemen. Dan zit er niks ander op dan die zure druiven te plukken, want zonder zure druiven, geen zoete wijn.

De Arubaanse Auteur

Anekdote:

Afgelopen zondag, 3 dagen geleden, was ik samen met wel tien andere enthousiaste vrijwilligers in San Nicolas om ouders met jonge kinderen te besmetten met het leesplezier. *Luisteren, praten, liefhebben en delen*, dat is onze slagzin. *Geef je kind de liefde voor boeken*. Ouders kunnen gratis meedoen met de workshop 'Opgroeien met boeken' en krijgen na afloop een tas met drie splinternieuwe kinderboeken plus CD, brochure met tips, stickers, tattoos, van alles om het lezen nóg aantrekkelijker te maken... kado! *Por nada! FREE*.

Er kwam een moeder naar me toe. Ze drukte haar dochttertje van-niet-ouder-dan-vijf naar voren en zei: "Vraag het haar nou? Zij weet het!" Het meisje keek me met haar grote bruine ogen aan en ik hoopte zo dat ik een bevredigend antwoord had voor wát-ze-ook-wilde weten. "Ze wilde Liliana vragen of zij nú al een auteur kan worden," legde de moeder mij voor. Ik ging op mijn hurken zitten (terwijl ik naar mijn vijfjarige-zelf zocht) en vroeg het meisje: "vind je het leuk, verhalen vertellen?" Ze knikte en er verscheen een glimlach op haar gezicht - de juiste, die ene met de fonkelende ogen erbij, die ik ook moet hebben gehad op die leeftijd als iemand mij diezelfde vraag had gesteld. "Heel goed," antwoordde ik, "dat is het eerste wat je nodig hebt om een auteur te worden."

Natuurlijk heb ik dat meisje geen prematuur *Writer's Block* willen veroorzaken door haar de hele waarheid te vertellen over het proces óm auteur te worden hier op Aruba. Nee. Voor haar zal het anders zijn.

Als zij haar eerste manuscript af heeft (op zeer jonge leeftijd, uiteraard), zal zij niet langs de banken en bedrijven hoeven gaan om haar drukkosten bij elkaar te smeken. Zij zal niet de dupe worden van allerlei instanties die wel over fondsen beschikken, maar niet over de juiste expertise om nieuw talent te kunnen ontdekken en begeleiden. Ze zal geen stichting hoeven oprichten ten behoeve van leesbevordering of wat-dan-ook, om bekritiseerd te worden dat ze dat gedaan heeft terwille van de uitgave van haar eigen boeken, én in plaats van uitsluitend andere auteurs die kans te bieden - of ze nou wel kunnen schrijven, of niet. En wie weet, misschien probeert ook zij in het buitenland erkenning te krijgen, maar zij zal het niet moeten doen om haar eigen land ervan te overtuigen dat schrijven meer is dan een boek uitbrengen. Nee. Zij krijgt die werkbeurs van het Nederlandse Fonds Voor De Letteren, omdat haar eigen landgenoot verstand heeft van het schrijverschap, van hoe hij of zij Arubaans talent kan begeleiden naar een betere kwaliteit van de Nederlands Caribische literatuur. Wat zal zij genieten van de waardering en ondersteuning van haar eigen mensen. Ja, zo zal het voor haar zijn.

De Arubaanse auteur. Ze kan fondsen verwerven, haar eigen boeken illustreren, uitgeven, verkopen, promoten, vertalen, ze kan het lezen bevorderen, lezingen geven, creatief schrijven doceren, jongeren stimuleren, in het buitenland debuten...

Maar, wat wil ze nu eigenlijk? In Papiamentu schrijven, haar moedertaal, al heeft ze de nieuwste spelling nog niet onder de knie, waardoor ze correctoren nodig heeft om haar eigen taal te verbeteren. In het Nederlands, haar tweede officiële taal, die ze best goed beheerst, alleen heeft ze wat moeite met de 'de-tjes' en 'hetjes' én kan ze in haar enthousiasme spontaan uitdrukkingen gaan combineren. Ach, laten we toch asjeblieft die zure pruim doorslikken en precies zeggen waar het om draait! (die zure pruim zat er trouwens al in, voor ik over de zure druiven had gehoord - er hangt blijkbaar veel zurigheid in de lucht...)

De Arubaanse auteur. Ze houdt van verhalen vertellen, dat is wat ze leuk vindt. En ze wist het al vanaf haar vijfde, toen ze nog geen letter op papier kon zetten, alleen krulletjes die op een soort handschrift leken; op schrijven. Zo vertelde ze door de jaren heen aan haar jongere broer de mooiste, spannendste, grappigste, engste verhalen van het eiland, tot ze het alfabet leerde kennen. Ze ging brieven schrijven aan vrienden over de hele wereld, en die penvrienden hadden geen moeite met haar gebrekkige Nederlands, Engels of Spaans, die wilden alles over Aruba weten en daar kon ze eindeloos over vertellen. Ze leerde rijmen en dichten en ging er ook nog bij tekenen om het echter te laten lijken. Barbies en ander speelgoed

waren niet aan haar besteed. Schriften, pennen, een typemachine... Een vreemd kind. Eenzaam misschien, maar ze had haar broer en het schrijven. Dat was voor haar genoeg, want in die tijd wist ze nog niet dat ze kon zijn wie ze was; een schrijver, een auteur.

Misschien zal die vraag haar altijd blijven achtervolgen: ben ik nu een auteur? Ben ik nú een auteur? Bén ik nu een auteur?

Als je schrijft, ja. Als je gelezen wordt. Als je geniet van het proces, wilt groeien en de kansen daarvoor krijgt, ja. Dan kan je dat zijn. Dan zou het moeten kunnen. Nee - en dit heb ik misschien gisteren pas gehoord, maar ik heb het altijd geweten - Je bent het, omdat je besloten hebt om jezelf te zijn, dan pas ben je het waard.

Masha danki.

Debat als onderwijsmethode Nederlands als Vreemde Taal voor gevorderde taalleerders

Eric Mijts, Universiteit van Aruba

“Debatteren is voor politici en juristen”, of juist niet? Iedereen debatteert, of hij nou wil of niet. Het is mij als docent in ieder geval de laatste jaren duidelijk geworden dat debatteren een heel mooie techniek is om onderwijs leuk te maken en daarbij een hele reeks taalverwervingsdoelen na te streven. Het spreekt voor zich dat het voor mensen met een (zeer) beperkte taalbeheersing in een vreemde taal nog moeilijk is om deel te nemen aan een debat, maar vanaf het moment dat taalleerders op een B1 niveau (CEFR) gekomen zijn kunnen ze al een redelijk eenvoudig debat aan over onderwerpen waarmee zij reeds bekend zijn.

Er bestaat een groot aantal methodes Nederlands als vreemde taal; er zijn echter geen leermethodes met een focus op gevorderde taalleerders Nederlands en dan ook nog met het oog op de specifieke taalsituatie van het Nederlands in het Caribisch gebied. Dit heeft als gevolg dat docenten voor deze groep taalleerders genoodzaakt zijn zelf onderwijsmaterialen te ontwikkelen voor gebruik in het onderwijs. Interactieve methodes werken daarbij goed: het stimuleren van actieve taalvaardigheden door het aanbieden van authentiek materiaal als basis voor spreek- en schrijfvaardigheid heeft succes in het vreemdetalenonderwijs. Jaarlijks wordt bijvoorbeeld in Amsterdam de Taaluniecursus “Werken met Authentiek Materiaal voor docenten Nederlands als vreemde taal” aangeboden, waarin docenten Nederlands uit de hele wereld kennismaken met dergelijke werkvormen. Aan de Universiteit van Aruba is in 2005 een project ontwikkeld waarbij onder andere in de opleiding Rechtsgeleerdheid een deel van het vaardighedenonderwijs ingericht is rond debatteren als taalleermethode, vaak met authentiek materiaal als basis. Tot nu toe zijn de resultaten van dit onderwijs hoopgevend: studenten die aan dit traject meedoen blijken niet enkel een sterkere ontwikkeling van woordenschat en grammatica door te maken, maar ook hun zelfverzekerdheid in het spreken van het Nederlands wordt versterkt.

Debat leent zich als interactieve methode uitstekend voor ontwikkeling van een groot aantal vaardigheden die zowel voor moedertaalsprekers als voor tweede- en vreemdetaallearners van belang zijn. Niet alleen de spreek- en luistervaardigheid en de argumentatieve / analytische vaardigheden, maar ook de leesvaardigheid, en, afhankelijk van het soort opdracht dat de docent eraan verbindt, de schrijfvaardigheid van cursisten worden versterkt. Studenten kunnen tijdens de debatten op een speelse wijze aan deze vaardigheden werken, en krijgen ondertussen de gelegenheid culturele en ethische nuances te verkennen waardoor zij aan hun algemene ontwikkeling werken. Studenten overwinnen door het debat hun spreekangst, worden beter in het innemen van standpunten en het motiveren daarvan en leren beter naar elkaar te luisteren. Hierbij is het debat niet het doel op zich, maar juist de ontwikkeling die de student doormaakt tijdens het debat. Aan de docent is dan de rol toebedeeld om

het bereiken van deze doelen te bewaken en om een omgeving te creëren waarin de studenten hun taalvaardigheid verder kunnen ontplooiën.

In deze bijdrage zal ik ingaan op twee verschillende debatvormen die aan de Universiteit van Aruba gehanteerd worden in het talenonderwijs en de mogelijkheden die deze bieden.. De volgende vormen van debatteren komen hierna aan bod: het zogenaamde kruisverhoordebat, een strak gereguleerde methode die met name geschikt is voor het aanleren van vraag- en antwoordmodellen voor studenten met een iets beperktere taalkennis (B1-niveau) en het lagerhuisdebat, een redelijk vrije vorm van debatteren voor verder gevorderde taalleerders (B2-niveau).

Kruisverhoorbatten

Tijdens een kruisverhoordebat worden studenten ingedeeld in teams van drie of vier personen die over een voorgeschreven stelling moeten debatteren. Bij voorkeur bepaalt de docent, eventueel door middel van een loting, welke partij voor- of tegen de stelling zal pleiten. De planning van een kruisverhoordebat is strak: telkens presenteert een deelnemer van een van de twee partijen in het kort een argument voor of tegen de stelling, waarna een aangewezen tegenstander daarover vragen moet stellen. Tijdens een kruisverhoordebat met twee teams van drie debaters betekent dit dat elke deelnemer minstens twee keer aan het woord komt: eenmaal tijdens het presenteren – en motiveren – van het argument, en eenmaal tijdens het stellen van vragen aan de tegenpartij. Voorafgaand aan het debat worden met de deelnemers afspraken gemaakt over onder andere spreektijden, mogelijkheid van interrupties en gedragsregels.

De uitvoering van een dergelijk debat bestaat uit verschillende fases: na het verdelen van de teams en het toewijzen van de rollen binnen de teams wordt best een voorbereidingsronde ingelast. De teams vergaderen dan over de argumenten die zij kunnen aanvoeren om hun standpunt(en) te onderbouwen. Daarnaast moeten zij ook nadenken over de argumenten die de tegenpartij zou kunnen aanvoeren; als ze die goed in kaart kunnen brengen, zullen ze ook betere vragen kunnen stellen tijdens het debat. Tijdens deze voorbereiding leren de deelnemers van elkaars taalvaardigheid: een student die zich ervan bewust is dat hij even later in het publiek zal moeten spreken, zal daarbij samen met het team op zoek gaan naar de scherpste, meest overtuigende formulering.

Vervolgens wordt het debat uitgevoerd. Nadat de voorzitter van het debat – over het algemeen de docent – de regels van het debat nog eens herhaald heeft, kan het debat starten. De deelnemers kennen nu hun rollen, maar er is ook een belangrijke rol weggelegd voor de voorzitter. Als voorzitter heb je namelijk de mogelijkheid om waar dat nodig of wenselijk is, in te grijpen. Dit kan gedaan worden door parafrases of herformuleringen van argumenten, vragen of antwoorden die onduidelijk zijn of waarin uitspraak, woordenschat of grammatica bijgestuurd kunnen worden. De voorzitter kan natuurlijk ook ideeën aandragen voor de bijdrage van een deelnemer.

Hierin kan de voorzitter een actieve rol spelen, maar in het geval het debat daardoor stroever zou beginnen lopen, kan het nuttig zijn om af en toe minder prominent de voorzittersrol op te nemen en de interactie tussen de studenten de vrije loopt te laten.

Deze debatvorm biedt drie verschillende mogelijke niveaus van oefening aan de studenten: 1. de deelnemers hebben de kans om het standpunt dat ze innemen goed voor te bereiden. Dat geeft de studenten zelfvertrouwen, maar geeft ook onmiddellijk de mogelijkheid om de juiste woordenschat in de discussie te introduceren. 2. De vragen die vervolgens gesteld worden door de andere partij zijn meestal slechts gedeeltelijk voorbereid en worden sterk beïnvloed door de formulering van het standpunt. 3. Het beantwoorden van deze vraag doet het meeste beroep op de taalvaardigheid van de deelnemers, aangezien ze daarbij het meeste moeten improviseren. Omdat dezelfde patronen van standpunt – vraag – antwoord tijdens deze debatvorm meerdere malen aan bod komen, zullen de deelnemers gaandeweg elkaar bijsturen en, aangevuld door bijsturingen van de voorzitter, uiteindelijk tot steeds correctere en overtuigendere formuleringen komen. Hiermee kan de soms negatieve werking van feedback vermeden worden. Als het debat gevolgd wordt door een groepsgebesprek over datgene wat de deelnemers – of de andere aanwezige studenten – echt vinden van de stellingen waarover gedebatteerd werd, zal al snel duidelijk worden dat de volledige groep met goed geformuleerde argumenten in staat zal zijn het eigen standpunt te verdedigen zonder daarbij nog ondersteuning van de docent nodig te hebben.

Lagerhuisdebatten

Het lagerhuisdebat is in vergelijking met een kruisverhoordebat een veel vrijere vorm van debat waarbij het persoonlijk initiatief van de studenten wordt gestimuleerd. De deelnemers hebben geen specifieke rolverdeling zoals bij het kruisverhoordebat, maar krijgen de mogelijkheid hun bijdrage te leveren wanneer ze daar zelf klaar voor zijn. Deze vorm werkt het beste met groepen die al eerder gedebatteerd hebben, maar kan ook gebruikt worden voor kennismaking met debat.

De opzet van het lagerhuisdebat is klassiek: de deelnemers worden ingedeeld in twee groepen die voor of tegen een bepaald standpunt zijn. Het aantal deelnemers is niet relevant, maar om actieve participatie te bevorderen is het zinvol om met niet minder dan twee maal vijf en niet meer dan twee maal vijftien debaters te werken. Het standpunt is vooraf bepaald, en eventueel ook al eerder bekendgemaakt zodat deelnemers zich kunnen voorbereiden op de inhoud van het debat. Dit betekent niet dat de deelnemers al vooraf behoeven te weten welk standpunt zij zullen moeten innemen, maar – net zoals bij het kruisverhoordebat – is het een goed idee om de deelnemers vooraf tijd te geven om zich voor te bereiden. Het debat wordt geopend door de voorstanders, waarna beurtelings deelnemers van de voor- en tegenstanders het woord mogen voeren. Klassiek worden de spreektijden van de deelnemers beperkt tot een minuut om het debat

levendig te houden. Dit wordt gemakkelijk bereikt door met de deelnemers af te spreken dat ze per bijdrage niet meer dan een argument met korte toelichting mogen geven. Het risico bestaat namelijk dat anders enkel diegenen aan bod komen die zich hoe dan ook toch al comfortabel voelen bij publiek spreken in het Nederlands. Het debat krijgt een sterkere vorm als er vooraf binnen elke partij afgesproken wordt wie het debat opent en wie het debat sluit.

De rol van de voorzitter tijdens deze debatform is sterk op het proces gericht: het is de voorzitter die bepaalt wie aan het woord komt, en het is ook de voorzitter die de spreektijden in het oog moet houden. De voorzitter moet erop letten dat iedereen aan de beurt kan komen, en kan deelnemers aanmoedigen die niet meteen geneigd zijn om actief te participeren. In het geval het debat in herhaling begint te vallen of als het debat stilvalt, kan de voorzitter een samenvatting geven en een aanzet doen voor argumentatie die tot dat moment niet (voldoende) behandeld is – de voorzitter moet dan ook inhoudelijk goed op het debat voorbereid zijn. Eventueel kan er op zo'n moment een time-out worden ingelast waarbij de twee teams een paar minuten tijd krijgen voor overleg en voor voorbereiding van een tweede ronde.

Doordat het leerproces van de deelnemers in een lagerhuisdebat minder gestructureerd verloopt dan tijdens een kruisverhoordebat is het rendement van een dergelijk debat ook minder bestuurbaar. Voor studenten die reeds tot aan het begin van het B2-niveau gevorderd zijn, geeft deze debatform meer vrijheid om te experimenteren met hun beheersing van de taal dan bij strakkere debatformen het geval is. Als de stellingen vooraf bekendgemaakt zijn, en er eventueel ook vooraf studiepakketten met voorbereidend materiaal aan de studenten uitgedeeld zijn, dan worden er overigens nog andere aanknopingspunten voor vreemdetalenonderwijs gecreëerd: op basis van het voorbereidend materiaal kunnen er grammaticale oefeningen of gap-oefeningen gemaakt worden; het debat kan natuurlijk ook aanleiding zijn voor essay-opdrachten of samenvattingen.

Men kan een extra dimensie aan dit debat geven door een aantal studenten voorafgaand aan het debat de taak te geven om achteraf mondeling verslag te doen van het debat. Deze studenten worden daardoor gedwongen om parafrases en samenvattingen te maken, en vervolgens ook mondeling te rapporteren. Dit versterkt het herhalingspatroon van het debat.

Het proces voor de docent

Een van de bepalende factoren voor het slagen van een debat is de stelling waarover gedebatteerd wordt. Studenten zijn over het algemeen het meest gemotiveerd als ze debatteren over een stelling die in de actualiteit ligt - de actualiteit van de media of de actualiteit van hun studie. Onderwerpen uit andere onderwijsmodules kunnen dus een aanknopingspunt bieden, maar ook recent nieuws over sociale of economische ontwikkelingen. De stelling

moet wel voldoende ruimte voor argumentatie bieden zodat het debat niet meteen stilvalt, en het moet ook geen stelling zijn waarbij een van beide partijen bijna geen kans heeft om redelijke argumenten te formuleren.

Een docent kan na het bepalen van de stelling een informatiepakket samenstellen voor de deelnemers, eventueel ondersteund met filmmateriaal. Op het internet zijn een groot aantal filmpjes te vinden over actuele onderwerpen, het volstaat om daar een klein leespakket bij aan te bieden om voldoende voorbereiding te geven voor de deelnemers. Vaak zullen studenten zelf verder op zoek gaan naar ondersteunend materiaal en kunnen ze dan ook tijdens het debat op verrassende wijze hun standpunt verdedigen. Naar aanleiding van het informatiepakket kan er ook aan de studenten gevraagd worden om argumentatieschema's op te stellen met daarin de onderbouwing van hun standpunt.

Onafhankelijk van de keuze om een informatiepakket samen te stellen, kan er ook voor gekozen worden om een of twee inleiders te vragen voor het onderwerp van debat. Als er met één inleider gewerkt wordt, dan is het nuttig om die persoon er vooraf op te wijzen dat zijn bijdrage beide kanten van de debatstelling zou moeten bevatten. Als er twee inleiders zijn, dan is het leuk als deze beiden een andere mening over de stelling verkondigen.

Na het debat kan de docent oefeningen aanbieden die gerelateerd zijn aan de inhoud van het debat en aan de debatform, maar er kan ook een nabespreking op volgen. Zeker als niet alle studenten in een groep hebben deelgenomen is het een goed idee om een dergelijke nabespreking te houden. Op dat moment kunnen ook diegenen die tot dat moment passief het debat ondergaan hebben een actieve bijdrage leveren, al dan niet ondersteund door de debaters of door de docent.

Persoonlijk ben ik geen voorstander van het beoordelen van een debat in cijfers, mede omdat het een uitdaging is om tot een zo objectief mogelijke beoordeling te komen en de opvatting van de beoordelaar over de stelling vaak een rol kan spelen. Afhankelijk van het aantal studenten in een groep kan er echter wel een alternatieve vorm van beoordeling plaatsvinden die het spelelement voor de deelnemers ook vergroot: laat een deel van de studenten, minimaal drie, het team en de persoon aanwijzen die volgens hen het debat gewonnen heeft. Op die manier wordt de aandacht van de jurerende studenten voor dat debat verhoogd, en wordt de competitiviteit onder de deelnemers versterkt. Een andere optie die goed werkt als niet alle studenten meedoen aan het debat, is vooraf en achteraf een publieksstemming te houden over de stelling waarbij ze kunnen aangeven of ze voor, tegen of neutraal tegenover de stelling staan. Het team dat dan gewonnen heeft, is het team dat erin geslaagd is om het grootste aantal toeschouwers te overtuigen.

Als de docent er toch voor kiest om het debat met een cijfer te beoordelen, dan is het belangrijk om extra aandacht te besteden aan de motivering van die beoordeling. Een mogelijkheid daarbij is om positief – optellend –

punten te geven voor initiatief, originaliteit, kwantiteit van de bijdragen, correctheid van formulering en woordenschat.

Een methode die bij de Universiteit van Aruba de laatste jaren ook resultaat blijkt te hebben, is de beoordeling van de debatten nadat de studenten een zelfevaluatie gedaan hebben. De debatten worden opgenomen en de studenten krijgen toegang tot die videobestanden. Studenten kunnen elkaar dan feedback geven en vervolgens moeten ze een evaluatie over hun eigen prestatie schrijven, gekoppeld aan een ontwikkelingsplan. De beoordeling van de prestatie wordt vervolgens gekoppeld aan het realiteitsgehalte van die zelfevaluatie.

Rendement

Naast de eerder genoemde ontwikkeling van de deelnemers op de gebieden spreekvaardigheid en luistervaardigheid, maar ook lees- en schrijfvaardigheid, draagt het debat ook bij aan de verdere academische ontwikkeling van de deelnemers. Studenten oefenen tijdens het debat niet alleen hun taal, maar ook presentatievaardigheden, argumentatievaardigheden en leren de verschillende aspecten van een maatschappelijk probleem van elkaar te onderscheiden en vanuit verschillende invalshoeken te bekijken. Daarnaast zet het debat studenten aan om algemene kennis op te doen en zich ook te verdiepen in interculturele communicatie en culturele verschillen. In een omgeving waar taalvaardigheid Nederlands slechts zeer beperkt of niet geprikkeld wordt, is debat waarschijnlijk een van de meest veelzijdige en stimulerende werkvormen om studenten aan de slag te krijgen.

Extracurriculaire debatten ondersteunen niet enkel de taalvaardigheidsontwikkeling van de deelnemers, maar bieden ook de mogelijkheid tot verdieping en versterking van de kennisverwerving van studenten. Onderwerpen die in andere vakken aan bod komen kunnen tijdens een debattraining worden aangegrepen als aanleiding voor het debat. Daarbij kan de betrokken docent uitgenodigd worden om een inleiding te verzorgen of om een literatuurpakket samen te stellen, waarop de studenten over een goedgekozen stelling kunnen debatteren.

Dat deze inbedding van het debat in het onderwijs door de studenten als een stimulerende en enthousiasmerende onderwijsvorm ervaren wordt, toont zich ook in het feit dat de studenten van de Universiteit van Aruba op regelmatige basis actief deelnemen aan de universitaire Debatclub die twaalf keer per jaar samenkomt om actuele onderwerpen bediscussiëren. De studenten beschouwen het vak Nederlands, mede als gevolg van het debatproject, dan ook niet meer alleen als een verplicht onderdeel van hun curriculum, maar ze gaan het vak ook leuk vinden.

Alhoewel debatteren een oude kunst is, sluit het toch zeer goed aan bij de belevingswereld van de studenten van nu, die eerder gewend zijn aan flitsende en snelle informatieverwerking. Debatten met korte bijdragen en

met een speelse aanpak komen aan deze behoefte van studenten tegemoet. Daarnaast past de debatmethode ook zeer goed bij het competentiegericht onderwijs en bij een onderwijsaanpak die de student meer centraal stelt.

Werkgroep taal op Bonaire

Eveliëne Coenen en Johannetta Gordijn

Op Bonaire is Nederlands niet de moedertaal van het merendeel van de leerlingen (en leerkrachten), maar een vreemde taal (en dus zelfs geen tweede taal). Zowel voor de meeste leerlingen als voor veel leraren is Nederlands niet de taal die in hun leefomgeving wordt gebruikt.

Volgens de huidige wetgeving zijn er twee gelijkwaardige instructietalen in het PO. Op Bonaire zijn dat Nederlands en Papiaments waarvoor vergelijkbare kerndoelen gelden. Dit heeft als gevolg dat binnen de onderwijstijd die scholen tot hun beschikking staat de leerlingen voor twee talen hetzelfde niveau moeten bereiken. Dit is een grote opgave voor de leerlingen. Scholen worstelen met de manier waarop ze aan deze opgave invulling moeten geven.

Het VO en MBO niveau 3 en 4 op Bonaire heeft Nederlands als instructietaal en de leerlingen moeten aan de Nederlandse eindtermen voldoen. Voor de basisberoepsopleiding en assistentopleiding is het op Bonaire toegestaan om het Papiaments als instructietaal te gebruiken.

In februari 2011 is op Bonaire een werkconferentie georganiseerd waarbij alle scholen zowel PO, VO als ook het beroepsonderwijs waren vertegenwoordigd. Tijdens de conferentie is naar voren gekomen dat er een werkgroep opgericht moet worden die de scholen ondersteuning kan bieden op de werkvloer. Daarom heeft men besloten om mensen in de werkgroep te plaatsen die dicht bij het veld staan of op de werkvloer werkzaam zijn. Van iedere school is er een leerkracht, of een Interne begeleider afgevaardigd. Daarnaast zijn ook de beide stichtingen die zich richten op het Papiamentu vertegenwoordigd in deze werkgroep. De organisatie van deze werkgroep wordt ondersteund door RCN/OCW en het openbaar lichaam Bonaire.

De werkgroep komt maandelijks bij elkaar. Punten waaraan tot nu toe is gewerkt zijn o.a.:

1. Het taalbeleid van de scholen: wat is er al, komt dit nog overeen met de huidige situatie, moet het worden herzien, wat is daarbij nodig?;
2. Onderzoek naar de doorlopende leerlijnen: zijn er methodes aanwezig voor zowel het Nederlands en het Papiaments, kunnen alle groepen hier uit werken, in hoeverre is er aansluiting van het PO naar het VO, VO naar het beroepsonderwijs?;
3. In maart 2012 wil de werkgroep een week van de taal organiseren op de scholen.

Kortom, men is al een heel eind op weg om met elkaar te werken aan de taalvaardigheden die essentieel zijn voor een succesvolle (onderwijs)loopbaan van jongeren. Ook op Sint-Eustatius en Saba is het onderwijsveld inmiddels bij elkaar geweest om samen met RCN/OCW en openbaar lichaam een taalwerkgroep op te starten. Op alle drie de eilanden is behoefte aan ondersteuning. Daartoe heeft OCW middelen beschikbaar gesteld aan de werkgroepen om een taalexpert aan te stellen die de werkgroep van advies kan voorzien. Dit traject wordt in 2012 verder ingezet.

De Surinaamse meertaligheid

Lila Gobardhan-Rambocus - Instituut voor de Opleiding van Leraren, Suriname

In deze bijdrage vertel u graag het een en ander over de Surinaamse meertaligheid die dit jaar in Suriname breed in de belangstelling staat.

Op 15 maart 2011 heeft de Minister van Onderwijs en Volksonwikkeling de Adviesgroep Taalraad ingesteld. Deze diende een conceptwet voor een taalraad en een concept taalwet voor te bereiden. Daar in Suriname meer dan twintig talen gebruikt worden, besloot de adviesgroep consultaties te houden, waarvoor de verschillende taalgroepen uitgenodigd waren. De hearings zijn afgesloten met een taalconferentie. In deze bijdrage ga ik in op de meertaligheid en op de werkzaamheden van de adviesgroep.

Suriname is een meertalig land. Er worden meer dan twintig talen gesproken, omdat alle groepen die er kwamen, hun talen als deel van hun cultuur meebrachten. Sommige talen, zoals het Sranan en het Sarnami, hebben zich in Suriname ontwikkeld. Andere, met name het Surinaams-Nederlands en het Surinaams-Javaans, zijn variaties van talen, zoals die in Nederland resp. Java, gesproken worden.

Meertaligheid heeft zowel betrekking op de sprekers als op de taalsituatie. In een land kunnen meertalige situaties voorkomen, maar er hoeven niet per se veel meertalige sprekers te zijn, dat wil zeggen mensen die regelmatig meer dan één taal gebruiken. In Suriname is dit laatste wel het geval. Bijna iedereen is op zijn minst tweetalig. Die meertaligheid is een verschijnsel dat net zo oud is als Suriname. Vanaf 1651, als de plantagekolonie gesticht wordt, is ons land meertalig. Er woonden toen al verschillende indianenstammen elk met hun eigen taal en met de stichters kwam het Engels, met de joden het Portugees. Met de Engelsen kwamen tot slaaf gemaakte Afrikanen mee, die ook hun eigen taal/talen meebrachten. Deze slaven werkten op de plantages samen met Engelse contractarbeiders (veroordeelden, zwervers en anderen), afkomstig uit de lagere sociale klassen, ook uit Schotland en Ierland. Hieruit ontstond een contacttaal, een pidgin, de voorloper van het Sranan, dat gedurende lange tijd Neger-Engels genoemd werd.

Als Suriname ruim dertig jaar (1683) later verkocht wordt, besluit een van de eigenaren zelf gouverneur van Suriname te worden en met hem komen veel Fransen mee, Hugenoten, gevlucht vanwege hun godsdienst. Hun thuistaal is Frans. Tot aan het einde van de 19^e eeuw (1898) werden in de Hervormde Kerk, de staatskerk, ook diensten in het Frans gehouden. In de 18^e eeuw komen groepen Duitssprekende immigranten naar Suriname.

Gedurende twee eeuwen hebben al de bovengenoemde groepen mensen hun eigen talen gehanteerd en daarnaast werden ze verplicht voor de officiële communicatie het Nederlands te gebruiken. Suriname was immers een Nederlandse kolonie.

Vanaf 1667 is het Nederlands de officiële taal van Suriname, hoewel de bewoners nauwelijks Nederlands kenden. Alle officiële correspondentie diende in het Nederlands gevoerd te worden. Al voor de slavernij wordt afgeschaft komen in 1853 de eerste contractarbeiders: Chinezen uit Nederlands-Indië en later uit Zuid-China. Vanaf 1873 kwamen Hindostanen uit Brits-Indië en sedert 1890 Javanen uit Nederlands-Indië. Alle nieuwe groepen met hun eigen talen. Doordat het grootste deel zich na de contractperiode een bestaan in de kolonie opbouwde, veranderde het demografische karakter van de samenleving. De bevolking van Suriname werd zeer divers en de talen van de blijvende bevolking rekenen we nu tot de nationale talen.

Het overheidsbeleid is, zeker in de koloniale tijd, nooit uitgegaan van meertaligheid. Toen in 1876 de leerplicht werd ingesteld, werd begonnen met 'een beschavingsoffensief', de vernederlandsing van de samenleving. De kinderen van ex-slaven moesten onderwijs genieten in het Nederlands, terwijl hen daarvoor het Nederlands onthouden was. Twee jaar later gold de leerplicht ook voor de kinderen van de Hindostaanse immigranten, maar deze kinderen gingen toen niet naar school.

De koloniale overheid bepaalde dat gewerkt moest worden aan 'de samensmelting van alle groepen tot één Nederlandse taal- en cultuurgemeenschap'. Ook de creoolse elite vond dat, omdat onder haar het Nederlands het beste verbreid was. Ze werkte vanaf het einde van de Tweede Wereldoorlog hard mee aan het behoud van de sterke positie van het Nederlands. Het Nederlands werd gezien als het middel 'om deel te nemen aan de algemene Europese cultuur, aan het verwesteringsproces', aldus Lichtveld, van 1949-1951 de eerst Surinaamse minister van Onderwijs en Volksontwikkeling, bij u misschien beter bekend als de auteur Albert Helman. Bij een eventuele taalkeuze van Suriname moest duidelijk zijn dat geen van de moedertalen ervoor in aanmerking kwam de plaats van het Nederlands in te nemen. Het Nederlands was dé taal die bij het onderwijs gehanteerd diende te worden, omdat de intellectuele bovenlaag van Creolen en Hindostanen het Nederlands reeds aanvaard had, stelde Ferrier in 1950 (1950: 113-114). Hij was later (1955-1958) minister-president van Suriname, dus in een positie zijn denkwijze ingang te doen vinden.

Suriname is ondanks de taalpolitiek van de overheid in de 20^e eeuw tot 1975 een meertalig land en zal dat blijven, naar het zich laat aanzien. Er zijn *nieuwe talen* bijgekomen: Braziliaans en Mandarijn. De talen, die deze meertaligheid uitmaken, zullen in aantal blijven wisselen en daarbinnen zal het Nederlands – zeker in de komende jaren – zijn belangrijke positie behouden, omdat het Nederlands van een opgelegde taal een eigen taal is geworden. De meeste Surinamers, waar ze ook vandaan kwamen, hebben zich enorm veel moeite getroost het Nederlands te leren. Voor grote delen is het Nederlands dé sleutel tot maatschappelijke vooruitgang (geweest).

Het Ministerie van Onderwijs wil ordening brengen in deze meertaligheid en daarom kreeg de aan het begin genoemde Adviesgroep Taalraad als opdracht een conceptwet en een taalwet voor te bereiden. Eerst is zij nagegaan hoe landen in het algemeen met meertaligheid omgaan. Daarnaast heeft zij de complexiteit van hun taalsituatie bekeken in landen als Zuid-Afrika en India. Zuid-Afrika heeft nu de meeste officiële talen (11) en daarna volgt India. Tijdens de apartheid was Zuid-Afrika officieel een tweetalige samenleving: Engels en Afrikaans. De bevolking (45 miljoen mensen) gebruikt dagelijks ruim 25 talen, terwijl de nieuwe regering ervoor koos 11 officiële talen te hanteren. In feite is het Zuid-Afrikaanse taalregime van vóór de Apartheid voortgezet, simpelweg omdat er tot nu toe onvoldoende financiële middelen worden vrijgemaakt om de 9 officiële (Afrikaanse) talen verder te ontwikkelen. De percentages voor de moedertalen van de bevolking zijn: 13 % Afrikaans; 8% Engels; 78% Afrikaanse talen en 1% andere talen. De Pan South African Language Board, opgericht door het parlement, ondersteunt de bevordering van de meertaligheid in Zuid-Afrika en het respect voor andere talen en talen van verschillende religies, zoals Duits, Grieks, Gujrati, Hindi, Portugees, Tamil, Telugu, Urdu, Arabisch, Hebreeuws en Sanskriet. Het Engels is in de Zuid-Afrikaanse taalsituatie een lingua franca.

In India kent ruim 50% van de bevolking het Hindi, de officiële taal; zes talen: Bengali, Hindi, Marathi, Tamil, Telugu en Urdu zijn voor ruim 75% de moedertaal, Hindi is hiervan de grootste en is de derde taal (na Mandarijns Chinees en Engels) van de wereld. De verschillende Indiase staten hebben hun eigen talen. De centrale overheid communiceert met haar deelstaten in zowel het Hindi als het Engels. Voor het onderwijs wordt het Engels een steeds populairdere taal. Grote delen van India kiezen naast hun eigen taal voor het Engels vanwege de marktwaaarde daarvan.

We hebben ten slotte ook naar de vroegere Nederlandse Antillen gekeken, de Landsverordening talen (drie officiële talen). Hoe dat in de praktijk werkt was op dat moment niet duidelijk, maar ik hoop hier meer te weten te komen.

Belangrijk voor de Adviesgroep Taalraad waren ook de consultaties gehouden met de verschillende taalgroepen in Suriname. Deze gaven hun wensen te kennen met betrekking tot hun eigen talen, de taal/talen die zij zouden zien als officiële taal of talen van Suriname, de positie van het Engels en van de Surinaamse talen. De hearings zijn goed verlopen. Bijna alle groepen wensten én de status-quo te handhaven –voorlopig althans voor wat het Nederlands betreft –, daarnaast wensten zij erkenning van hun talen, opvang van hun kinderen in de moedertaal en een belangrijke plaats voor het Engels vanwege de oriëntatie op het Caraïbisch gebied en de wereld.

Begin augustus heeft de Adviesgroep Taalraad haar werkzaamheden afgerond en haar verslag aangeboden. De minster van Onderwijs is nu aan zet.

Un Idioma Strano: Onderzoek naar taalattitudes en taalbeleid in Aruba

Kitty Leuvenink – Universiteit van Amsterdam

In Aruba hebben sinds 2003 zowel het Papiamentu als het Nederlands de status van officiële taal. De talige situatie in Aruba is echter diffuus. Het Nederlands is een officiële taal in Aruba, maar wordt minder gesproken dan het Spaans en het Engels. Bovendien is voor een meerderheid van de bevolking niet het Nederlands, maar het Papiamentu de moedertaal. Het is onduidelijk welke attitude de bevolking heeft ten opzichte van de talen die gesproken worden in het land. Door het gebrek aan gegevens over taalattitudes is het opstellen en uitvoeren van een taalbeleid moeilijk. Het is dus lastig om in te schatten welk taalbeleid ondersteund wordt door de inwoners van Aruba. Dat het taalbeleid ondersteund wordt, is van belang wil het taalbeleid succesvol uitgevoerd kunnen worden.

Om ervoor te zorgen dat het taalbeleid afgestemd kan worden op de taalattitudes, is er taalattitude-onderzoek uitgevoerd. Doel van het onderzoek was in kaart te brengen wat de attitude van de hoogopgeleide Arubaanse bevolking was ten opzichte van de gesproken talen in het land. Hoofdvraag van het onderzoek was: *Sluit het taalbeleid dat gevoerd wordt in Aruba aan bij de taalattitudes van de inwoners van Aruba?*

Uit analyse van de taalbeleidsstukken van Aruba bleek een waardering voor het gebruik van het Papiamentu. Toch was niet zonder meer te stellen dat het Papiamentu de volledige rol van het Nederlands overneemt. Het Nederlands wordt in geen van de stukken uitgeschakeld. De achterliggende reden voor het kiezen van een taal verschilt echter per taal. De keuze voor het gebruik van het Nederlands wordt vaker gemaakt vanuit pragmatische overwegingen. Voor het Papiamentu wordt vaker gekozen vanuit ideologische overwegingen.

Het streven in bijna al het taalbeleid is om te komen tot een tweetalige situatie, een situatie waarin zowel het Nederlands als het Papiamentu een rol speelt. Dat de nadruk meer op het Papiamentu dan op het Nederlands ligt, lijkt logisch aangezien het Papiamentu de taal is die geïntroduceerd moest worden in een systeem waarin het Nederlands de overhand heeft. De vraag was of de bevolking van Aruba het eens is met de invoering van het Papiamentu als instructietaal?

Om antwoord te krijgen op die vraag en daarmee dus op de vraag wat de taalattitudes zijn van de hoogopgeleide Arubaanse bevolking, waren vijf subvragen geformuleerd:

1. Welke taal/talen in het onderwijs heeft/hebben bij de Arubaanse bevolking de voorkeur?
2. Hoe kijkt de Arubaanse bevolking tegen meertaligheid aan?

3. Met welke taal/talen identificeert de Arubaanse bevolking zich?
4. Met welke taal/talen heb je volgens de Arubaanse bevolking de meeste sociaal-maatschappelijke kans?
5. Wat vindt de Arubaanse bevolking ervan dat de overheid keuzes maakt over de taal/talen die gebruikt moet(en) worden in het onderwijs?

De methode

De enquête

De benodigde gegevens voor het beantwoorden van de bovenstaande vragen zijn verkregen door enquêtes af te nemen. Afgezien van vragen die betrekking hadden op de vijf subvragen, waren in de enquête vragen opgenomen waarmee de talige situatie in kaart werd gebracht. Er is nagegaan wat de gebruikte instructietaal op de school van de respondenten was/is, welke taal de respondenten het meest gebruiken in verschillende situaties en hoe de respondenten hun taalniveau per taal inschatten.

De enquête was opgebouwd uit stellingen en meerkeuzevragen. Bij de stellingen moesten respondenten op een vijfpunts Likertschaal aangeven in hoeverre ze het met de stelling eens waren. Er geldt: hoe hoger de score, hoe meer respondenten het eens waren met de stelling. Bij de meerkeuzevragen had de respondent telkens de keuze uit de meest gebruikte talen in Aruba: Papiamentu, Spaans, Engels en Nederlands.

De respondenten

De enquête was opgesteld in de vier meest gebruikte talen in Aruba: Papiamentu, Spaans, Engels en Nederlands. Respondenten mochten zelf kiezen in welke taal ze de enquête wilden invullen. De meeste enquêtes werden in het Nederlands ingevuld (67.6%). In het Spaans werden de minste enquêtes ingevuld (0.5%). In totaal zijn 185 enquêtes ingevuld door 65 mannen (35.1%) en 108 vrouwen (58.4%) (non-respons was 12 (6.5%)). Meer dan de helft van de respondenten (54%) was onder de dertig jaar. Er konden twee grote groepen onderscheiden worden in de enquête: studenten (65%) en docenten (25%). Overige respondenten waren taalbeleidontwikkelaars of personen werkzaam in een ander gebied dan taal of onderwijs. 64.3% van de respondenten kwam uit Aruba. De overige 29.2% respondenten woonden gemiddeld 16.9 jaar in Aruba.

Verwerking van de gegevens

De talige situatie in Aruba is in kaart gebracht door frequenties te meten. Dit houdt in dat per item berekend is hoeveel procent van de respondenten een bepaalde taal gebruikt. Een mogelijke voorkeur voor een bepaalde taal,

de taalattitude, is in kaart gebracht door gemiddelden te berekenen: in hoeverre zijn respondenten het eens met de stelling? Met t-toetsen is als laatste nagegaan of de attitudes van studenten en docenten verschilden. Alleen de respons van docenten en studenten kon met elkaar vergeleken worden aangezien alleen deze groepen groot genoeg waren voor een t-toets.

Het berekenen van gemiddelden en het toepassen van t-toetsen op scores verkregen met een Likertschaal is discutabel. Dergelijke berekeningen kunnen worden toegepast op scores op intervalniveau, maar niet op scores op ordinaal niveau. Vraag is echter of de scores op een Likertschaal op intervalniveau (en niet op ordinaal niveau) staan; worden de intervallen op de Likertschaal wel als gelijk geïnterpreteerd door respondenten? Bij de verwerking van de gegevens is de discussie in acht genomen door scores niet alleen te verwerken op intervalniveau (gemiddelden en t-toetsen), maar ook op ordinaal niveau. Op alle scores die geïnterpreteerd zijn als scores op intervalniveau is controle toegepast door de scores ook te interpreteren als ordinale scores. Deze alternatieve interpretatie van de gegevens leidde niet tot een verschil in uitkomst en zal daarom niet verder beschreven worden in dit artikel.

Resultaten – de talige situatie

Taal in dagelijks leven

Het Papiamento is voor 62.2% van de respondenten de moedertaal; de taal waarmee ze zijn opgegroeid. Voor 16.2% is de moedertaal Spaans, voor 16.2% Engels en voor 23.8% Nederlands. Er is een groep respondenten (18.4%) die aangeeft met (minimaal) twee talen thuis te zijn opgegroeid.

Papiamento is de taal waarin de meeste respondenten (57.1%) zich het gemakkelijkst uitdrukken en die de meesten (67.9%) het frequentst gebruiken. In een gesprek met familieleden, vrienden, collega's, onbekenden of overheidsbeambten heeft het Papiamento de voorkeur. Ondanks deze voorkeur heeft 67.6% van de respondenten de enquête in het Nederlands ingevuld.

De krant lezen de meeste respondenten (73.1%) in het Papiamento. Boeken en tijdschriften worden door hen (48.1%, respectievelijk 59.0%) voornamelijk in het Engels gelezen. Boeken worden echter ook door een grote groep respondenten (45.5%) in het Nederlands gelezen. Televisie kijken doet 77.6% van de respondenten in het Engels. Echter, men (59.6%) bidt voornamelijk in het Papiamento en in die taal luistert men (73.1%) ook het meest naar de radio.

In het dagelijks leven gebruiken respondenten dus voornamelijk Papiamento. Ook het Engels wordt echter veel gebruikt. De rol van het Nederlands is in Aruba bovendien niet uitgespeeld: voor bijna een kwart

van de respondenten is het de moedertaal. De gegevens uit dit onderzoek duiden erop dat het Nederlands in deze respondentengroep meer wordt gebruikt dan in onderzoek van het CBS (2010) werd aangegeven. Dit verschil is te verklaren doordat de respondenten uit beide onderzoeken verschillen (gehele Arubaanse bevolking versus een steekproef uit een hoogopgeleide bevolking).

Taalniveau

In Tabel 6.1 is te zien hoe respondenten hun niveau van de vier talen inschatten in vergelijking met de rest van de Arubaanse bevolking. Respondenten schatten hun niveau Spaans 'gemiddeld'. Bij deze taal is echter geen een niveau sterk ondervertegenwoordigd. Bij de overige drie talen is dat wel op te merken: een veel kleiner percentage respondenten schat hun niveau Papiament, Engels en Nederlands onder gemiddeld dan gemiddeld of boven gemiddeld.

Tabel 6.1 Ingeschatte taalniveau (N=155, getallen zijn percentages)

In vergelijking met andere Arubanen is mijn niveau van het ...	Onder gemiddeld	Gemiddeld	Boven gemiddeld	Ik spreek deze taal niet
Papiament	3.9	18.1	21.3	0.6
Spaans	20.6	38.7	29.0	3.9
Engels	5.8	36.1	56.1	0.0
Nederlands	6.5	40.0	40.6	0.0

Noot: Moedertaalsprekers zijn per taal niet meegerekend.

De taal die respondenten het liefst willen verbeteren, is het Nederlands (49.2%). Ook wil 14.6% het Papiament verbeteren, 29.9% het Spaans en 40.5% het Engels. 8.6% geeft aan (daarnaast) een andere taal te willen verbeteren.

Taal op school

In Tabel 6.2 is zichtbaar dat voor elke onderwijsvorm het Nederlands de meest gebruikte instructietaal is.

Tabel 6.2 Gebruikte instructietaal per onderwijsvorm
(getallen zijn percentages)

	Papiamento	Spaans	Engels	Nederlands	niet van toepassing
Basisonderwijs (n=163)	16.0	0.0	0.0	79.1	4.9
EPB (n=161)	3.7	0.0	0.0	5.0	91.3
Voortgezet onderwijs (n=164)	3.7	0.0	0.6	76.2	19.5
EPI (n=160)	3.8	0.0	0.6	16.9	78.8
HBO (ook: IPA) (n=161)	1.9	0.0	0.0	9.9	88.2
Universiteit (n=163)	0.6	0.0	13.5	72.4	13.5

Als (keuze)vak kon 25.9% van de respondenten Papiamento volgen, 58.4% Spaans, 62.2% Engels en 60.0% Nederlands. Slechts 2.7% van de respondenten geeft aan dat geen van de vier talen als (keuze)vak gevolgd kon worden. Het percentage respondenten dat daadwerkelijk een taal als (keuze)vak volgde was respectievelijk 11.9% Papiamento, 41.6% Spaans, 61.1% Engels en 56.8% Nederlands. Een verklaring voor het grote aantal respondenten dat de vakken Nederlands en Engels volgt, kan zijn dat deze vakken in elke onderwijsvorm aangeboden worden. Het Papiamento en het Spaans zijn op, bijvoorbeeld, de universiteit niet bij elke faculteit onderdeel van het curriculum. Een groot aantal van de respondenten (64.2%) is echter wel student op de universiteit.

De respondenten hebben ook vrijwillig taallessen gevolgd buiten de school om. Van de respondenten heeft 20.5% lessen Papiamento gevolgd, 12.4% Spaans, 17.3% Engels en 14.1% Nederlands. 44.3% van de respondenten volgt tevens taallessen in een andere taal dan de bovengenoemde vier talen.

Resultaten - De taalattitudes

Deelvraag 1: Welke taal/talen in het onderwijs heeft/hebben bij de Arubaanse bevolking de voorkeur?

In Tabel 6.3 is zichtbaar dat de respondenten een voorkeur hebben voor het Nederlands als instructietaal in elke onderwijsvorm.

Tabel 6.3 Gewenste instructietaal per onderwijsvorm
(N=144, getallen zijn percentages)

	Papiamentu	Spaans	Engels	Nederlands	anders
basisonderwijs	27.1	0.7	6.3	61.8	4.1
EPB	29.2	0.0	6.9	51.4	12.5
voortgezet onderwijs	6.3	0.0	9.7	77.1	6.9
EPI	9.7	0.0	18.8	61.8	9.7
HBO (ook: IPA)	9.7	0.0	8.4	71.5	10.4
universiteit	7.6	0.0	27.8	58.3	6.3

De respondenten zijn niet onverschillig als het gaat om de instructietaal in het onderwijs. De respondenten vinden het belangrijk dat iemand onderwijs kan volgen in de moedertaal (score is 3.05 (1.21)). Aan de mogelijkheid om keuzevakken te kunnen volgen, hangen respondenten minder waarde. De score op de stelling 'iemand moet de mogelijkheid hebben zijn of haar moedertaal als keuzevak te volgen op school' is onder het gemiddelde: 2.53 (1.21).

De respondenten vinden het goed dat er Papiamentu in het onderwijs wordt gebruikt (3.03 (1.30)). Studenten en docenten verschillen echter in hun idee over het gebruik van het Papiamentu; studenten vinden meer dan docenten dat er Papiamentu in het onderwijs gebruikt zou moeten worden ($t(124)=2.29$, $p < .05$). Over de hoeveelheid Papiamentu in het onderwijs zijn beide groepen het wel eens ($t(124)=0.78$, $p=.44$); op de stelling 'er moet minder Papiamentu worden gebruikt in het onderwijs' is de score 2.95 (1.24). Het is volgens de respondenten dus goed dat het Papiamentu onderdeel uitmaakt van het onderwijs, maar de hoeveelheid Papiamentu in het onderwijs hoeft niet verhoogd, dan wel verlaagd te worden.

Over het gebruik van het Nederlands zijn de respondenten minder positief dan over het gebruik van het Papiamentu; op de stelling 'het is goed dat er in het onderwijs Nederlands wordt gebruikt' is de score 2.27 (1.34). Van de respondenten hoeft bovendien de hoeveelheid Nederlands niet verhoogd te worden (2.65 (1.29)). De wat negatieve houding ten opzichte van het gebruik van het Nederlands is niet geheel in overeenstemming met de gewenste instructietaal (zie Tabel 6.3). Tussen studenten en docenten is geen verschil in de houding ten opzichte van het gebruik van het Nederlands in het onderwijs ($t(124)=1.23$, $p=.22$) of de hoeveelheid ervan ($t(124)=0.49$, $p=.62$).

Met een score van 2.81 (1.28) verwachten de respondenten niet dat schoolresultaten beter zijn wanneer iemand onderwijs krijgt in de moedertaal dan wanneer het onderwijs in een andere taal wordt gegeven. Op de stelling 'goede schoolresultaten leiden tot een goede baan' werd onder het gemiddelde gescoord: 2.33 (1.26). Goede schoolresultaten leiden volgens respondenten dus niet zonder meer tot een goede baan.

Van de respondenten die het met de stelling 'schoolresultaten zijn beter als het onderwijs in de moedertaal wordt gegeven' eens zijn (score > 3), heeft een meerderheid (64.4%) het Papiamentu als moedertaal. De verwachting is dat deze respondenten voor het Papiamentu als instructietaal kiezen aangezien ze volgens hen met het Papiamentu betere schoolresultaten verkrijgen. Deze verwachting klopt echter niet; ook deze respondenten kiezen voor elke onderwijsvorm het Nederlands boven het Papiamentu als instructietaal.

Deelvraag 2: Hoe kijkt de Arubaanse bevolking tegen meertaligheid aan?

De resultaten van dit onderzoek duiden op een positieve houding van Arubanen ten opzichte van meertaligheid. In Tabel 6.4 staan de scores van de respondenten op enkele items over meertaligheid.

Tabel 6.4 Meertaligheid in Aruba (minimaal 1, maximaal 5; standaardafwijking tussen haakjes)

Ik ben meertalig	4.54 (0.74)
Het is noodzakelijk meertalig te zijn in Aruba	4.40 (0.80)
Aruba moet meertalig zijn	4.14 (0.90)
Meertaligheid moet vermeden worden	1.86 (0.98)
Het horen van twee talen in mijn omgeving is vervelend	1.90 (0.98)
Het spreken van twee talen is niet moeilijk	3.90 (0.98)

Kinderen raken verward als ze meerdere talen gebruiken op school	2.43 (1.08)
De kans op goede baan is hoger als je meer talen spreekt	4.45 (0.86)

Tussen studenten en docenten is geen verschil in de mate waarin ze zich rekenen als een meertalig persoon ($t(116)=1.29$, $p=.20$) en de mate waarin ze vinden dat Aruba als land meertalig moet zijn ($t(116)=0.75$, $p=.46$). De respondenten geven aan dat het zelfs noodzakelijk is om in Aruba meertalig te zijn. Dat blijkt ook uit het gegeven dat alleen voor het Engels een kleine meerderheid (51.4%) van de respondenten zich kan voorstellen dat een ééntalig persoon zich zou kunnen redden in Aruba. Geen van de andere talen is op zichzelf voldoende volgens de respondenten. Bovendien is meertaligheid volgens de respondenten een streven omdat men meer kans heeft op een baan wanneer men meertalig is.

Het spreken van meer dan één taal is volgens respondenten in het algemeen geaccepteerd in Aruba. Respondenten geven aan dat ze op school en op het werk in elke taal mogen spreken. Ze vinden het gebruik van meer dan één taal in hun omgeving bovendien niet vervelend. Ook geven ze aan dat het spreken van meer dan één taal niet moeilijk is. Dit gegeven wordt bevestigd door het gegeven dat de respondenten het oneens zijn met de stelling dat meertaligheid tot verwarring bij kinderen kan leiden.

Welke talen behoren volgens de respondenten tot meertalig Aruba? Het Papiamentu wordt het vaakst aangeduid door respondenten (73.5%) als een taal van Aruba. Samen met het Nederlands ontstaat voor meer dan de helft van de respondenten (53.0%) een meertalige situatie. Maar ook het Engels krijgt van 47.0% van de respondenten een plaats in deze situatie, net als het Spaans van 43.8% van de respondenten.

Deelvraag 3: Met welke taal/talen identificeert de Arubaanse bevolking zich?

Volgens 92.4% van de respondenten geeft het Papiamentu het beste de Arubaanse identiteit weer. Dit wordt bevestigd door het gegeven dat 64.3% stelt dat je een onderdeel van de Arubaanse identiteit mist als je geen Papiamentu spreekt. 64.3% van de respondenten vindt eveneens dat nieuwkomers sowieso het Papiamentu moeten leren wanneer ze zich in Aruba vestigen. Het Papiamentu is tevens de taal die een meerderheid van de respondenten (57.3%) het liefst spreekt. Dit percentage is lager dan het percentage moedertaalsprekers van het Papiamentu (62.2%) wat inhoudt dat sommige moedertaalsprekers van het Papiamentu liever een andere taal dan het Papiamentu gebruiken.

Opmerkelijk is dat respondenten ondanks een sterke identificatie met het Papiamento aangeven positiever te staan tegenover het gebruik van het Engels dan het gebruik van het Papiamento. Een meerderheid van de respondenten geeft bovendien aan dat de volgende generatie voornamelijk in het Engels zal spreken: 54.2% kiest voor Engels tegenover 32.1% Papiamento. Het Nederlands wordt door slechts 2.3% van de respondenten aangeduid als taal van de komende generatie.

De voorkeur voor het Engels blijkt ook uit het gegeven dat men (36.2%) liever was opgegroeid met het Engels dan het Papiamento (26.5%), het Nederlands (30.8%) of het Spaans (12.4%). Merk op dat bij deze vraag het Papiamento op plek drie staat: achter het Engels en het Nederlands. Het Papiamento staat wel op plek twee als het gaat om welke taal het aantrekkelijkst is: 1. Engels (36.6%), 2. Papiamento (20.6%), 3. Spaans (19.8%) en 4. Nederlands (10.7%).

En welke taal verdwijnt volgens respondenten het eerste uit Aruba? 36.6% van de respondenten spreekt geen verwachting uit. Van degene die wel een verwachting uitspreken, verwacht 23.7% het Nederlands, 20.6% het Papiamento, 13.7% het Spaans en 5.3% het Engels. Ook hier blijkt dus wederom een voorkeur voor het gebruik van het Engels.

Uit bovenstaande blijkt dat respondenten zich voornamelijk identificeren met het Papiamento, maar toch voor het gebruik van het Engels kiezen. Echter, ook aan het Nederlands dichten respondenten een rol toe. Het lijkt er dus op dat respondenten voor een meertalige situatie kiezen. Uit deelvraag twee bleek al dat respondenten niet negatief staan tegenover een meertalige situatie. Ook uit Tabel 6.5 blijkt dat geen van de vier talen wordt uitgesloten door een meerderheid van de respondenten. Deze meerderheid is zo groot dat er geen verschil opmerkelijk is tussen de studenten en docenten (minder: Papiamento: $t(149)=0.27$, $p=.78$, Spaans: $t(149)=1.37$, $p=.17$, Engels: $t(149)=1.05$, $p=.30$, Nederlands: $t(149)=1.60$, $p=.11$).

Tabel 6.5 Welke taal moet minder gebruikt worden in Aruba? (N=185, gegevens zijn percentages)

Papiamento	Spaans	Engels	Nederlands
1.6	34.6	1.6	2.2

De eensgezindheid tussen studenten en docenten geldt voor alle informatie in deze paragraaf. Alleen bij de vraag 'met welke taal had u willen opgroeien?' kiezen docenten eerder voor het Spaans ($t(149)=2.23$, $p<.05$) en studenten eerder voor het Nederlands ($t(149)=2.26$, $p<.05$).

In Tabel 6.5 is ook zichtbaar dat het Spaans in grotere mate dan de andere talen wordt aangegeven als taal die minder gebruikt zou moeten worden in Aruba. Dit is wellicht te verklaren doordat Spaans, in tegenstelling tot de andere talen, een immigrantentaal is in Aruba. Arubanen hebben hierdoor wellicht een wat negatievere houding ten opzichte van het Spaans.

Deelvraag 4: Met welke taal/talen heb je volgens de Arubaanse bevolking de meeste sociaal-maatschappelijke kans?

De respondenten vinden over het algemeen dat je de meeste sociaal-maatschappelijke kans hebt met het Engels. Als je deze taal niet spreekt, kun je volgens 91.3% van de respondenten niet goed functioneren in Aruba. 63.8% stelt dat het zelfs rampzalig is wanneer je het Engels niet spreekt in Aruba. De taal wordt bovendien door 91.3% van de respondenten van alle vier de talen als belangrijkste gezien voor de vooruitgang van Aruba. Dat respondenten vinden dat men in Aruba de meeste sociaal-maatschappelijke kans heeft met het Engels, blijkt ook uit het gegeven dat het Engels de taal is waarmee men volgens respondenten de meeste kans heeft op een baan, zie ook Tabel 6.6. De paradox is echter dat men op het werk zelf voornamelijk in het Papiamentu spreekt; het Engels wordt op het werk zelfs minder gebruikt dan het Nederlands.

Tabel 6.6 Taal en werk (N=126, gegevens zijn percentages)

	Papiamentu	Spaans	Engels	Nederlands	anders
Je hebt de meeste kans op een baan met het ...	7.1	0.0	61.9	21.5	9,5
Welke taal gebruikt u het meeste op uw werk?	43.7	0.8	19.0	32.5	4.0

Voor het verkrijgen van een baan is volgens respondenten het spreken van het Engels noodzakelijk. In het onderwijs wijzen respondenten op het belang van het Nederlands; 91.3% van de respondenten vindt dat je het Nederlands moet kunnen spreken, wil je een opleiding in het hoger onderwijs kunnen volgen. Ook het Engels is van belang volgens veel respondenten (86.6%). Het Papiamentu (7.9%) en het Spaans (19.7%) scoren lager.

In de onderwijs- en arbeidssector wijzen respondenten dus op het belang van het Nederlands en het Engels, meer dan op het belang van het

Papiamento. Docenten en studenten verschillen niet in deze houding ($t(109)=.43$, $p=.67$). Dat respondenten echter wel belang toekennen aan het Papiamento, blijkt uit het gegeven dat het Papiamento volgens de meeste respondenten de meeste status op Aruba zou moeten hebben. Het gegeven dat Spaans de minste status zou moeten hebben, komt overeen met het gegeven dat Spaans minder gebruikt moet worden in Aruba (zie Tabel 6.5). Studenten en docenten verschillen niet van in deze houding ($t(109)=.49$, $p=.62$). Volgens de respondenten is er dus een verschil tussen welke taal status heeft in Aruba en welke taal status zou moeten hebben in Aruba. In Tabel 6.7 wordt dit verschil weergegeven.

Tabel 6.7 Taal en werk (N=126, gegevens zijn percentages)

	Papiame nto	Spaans	Engels	Nederlan ds	anders
Welke taal heeft de meeste status?	33.3	1.6	36.5	27.0	1.6
Welke taal zou de meeste status moeten hebben?	46.7	2.4	20.9	27.7	2.3

Deelvraag 5: Wat vindt de Arubaanse bevolking ervan dat de overheid keuzes maakt over de taal/talen die gebruikt moet(en) worden in het onderwijs?

Respondenten vinden dat de overheid inspraak heeft over de te gebruiken talen in het onderwijs, maar willen ook zelf inspraak houden. Studenten en docenten verschillen niet in hun idee hierover. Dat respondenten een rol voor de overheid wegleggen als het gaat om taalgebruik, blijkt ook uit het gegeven dat meer dan de helft van de respondenten (50.4%) een rol voor de overheid welegt voor het behouden van taal/talen in Aruba. Nog meer respondenten (73.9%) zijn het er echter over eens dat de verantwoordelijkheid voor het behoud van taal/talen ligt bij de inwoners van Aruba. Ook aan docenten en ouders wordt een rol toegekend door 40.3% respectievelijk 33.6% van de respondenten.

Als de overheid zich dan inmengt in het taalgebruik in Aruba, welke taal krijgt en verdient dan de meeste aandacht volgens de inwoners van Aruba? De respons duidt op een paradox; ook bij deze subvraag is er een verschil duidelijk tussen de situatie in de praktijk en de gewenste situatie. In Tabel 6.8 is het verschil zichtbaar: de overheid zou het Papiamento meer moeten gebruiken en meer ondersteuning moeten geven dan in de praktijk gebeurt. Voor het Nederlands geldt het tegenovergestelde.

Tabel 6.8 Taal en overheid (N=126, gegevens zijn percentages)

	Papiame nto	Spaans	Engels	Nederlands	anders
Taal waarin overheid correspondeert	34.5	0.0	2.5	61.3	1.7
Taal waarin overheid moeten corresponderen zou	57.1	0.0	5.0	35.3	2.5
Taal die de meeste ondersteuning krijgt	31.9	0.0	7.6	58.8	1.7
Taal die de meeste ondersteuning moet krijgen	38.7	0.0	8.4	47.1	4.2

Uit Tabel 6.8 blijkt dat het Papiamento volgens respondenten een grotere rol zou moeten spelen bij de overheid. Toch wordt de rol van het Nederlands niet gebagatelliseerd; bijna de helft van de respondenten vindt dat het Nederlands ondersteuning moet krijgen van de overheid.

Als de overheid naar aanleiding van deze gegevens een taalbeleid zou opstellen, welke talen moeten dan volgens de respondenten worden opgenomen in zo'n taalbeleid? Over het Papiamento, het Engels en het Nederlands is een meerderheid van de respondenten het eens: deze drie talen moeten worden opgenomen in een taalbeleid. Het Spaans moet volgens een minderheid van de respondenten (35.3%) ook een plek krijgen in een taalbeleid. Het gegeven dat minimaal drie talen door een meerderheid van de respondenten opgenomen moeten worden in een taalbeleid, duidt op een voorkeur voor een meertalige situatie. Deze voorkeur wordt bevestigd doordat 63.0% van de respondenten aangeeft dat geen van de talen (incl. Spaans) zo onbelangrijk is dat deze geen plek behoeft te krijgen in een taalbeleid.

Conclusie

De resultaten van dit onderzoek duiden op een voorkeur voor het Nederlands als instructietaal in elke onderwijsvorm. Niettemin zijn de

respondenten het erover eens dat het goed is dat het Papiamentu in het onderwijs een rol speelt. Opvallend is dat respondenten voor het Nederlands kiezen, terwijl het Papiamentu voor een meerderheid van de respondenten de moedertaal is. Het Nederlands wordt buiten het onderwijs amper gebruikt door de respondenten. Het Nederlands is dus een vreemde taal in Aruba. Een meertalige situatie is voor de respondenten echter een optie; een meerderheid van de respondenten staat niet negatief tegenover meertaligheid. Dat bleek uit de resultaten die behoren tot deelvraag twee: hoe kijkt de Arubaanse bevolking tegen meertaligheid aan? Ook bleek dat geen van de vier talen (Papiamentu, Engels, Spaans en Nederlands) door de respondenten wordt uitgesloten in Aruba. Maar het Papiamentu hoort volgens de respondenten het meest bij Aruba. Dit werd duidelijk bij subvraag drie. Ook werd bij deze subvraag een paradox duidelijk: de respondenten identificeren zich het meest met het Papiamentu, maar kiezen ondanks dat voor het gebruik van het Engels. Het Engels is volgens respondenten de taal waarin de volgende generatie voornamelijk zal spreken. Het is bovendien de laatste taal, dus na het Papiamentu, het Nederlands of het Spaans, waarvan ze verwachten dat deze van Aruba zal verdwijnen. Eenzelfde paradox werd duidelijk bij subvraag vier, de vraag over de sociaal-maatschappelijke kansen van de respondenten met elke taal. Volgens de respondenten heb je met het Engels de meeste kans op een baan. Als ze die baan uitvoeren, spreken ze echter voornamelijk in het Papiamentu. De respondenten wijzen erop dat het Engels op de werkvloer zelfs minder gebruikt wordt dan het Nederlands. Met het oog op de kansen in het onderwijs wijzen de respondenten ook op het Nederlands. Volgens hen is het noodzakelijk dat men deze taal spreekt wanneer men een opleiding in het hoger onderwijs wil volgen. In het hoger onderwijs is ook het Engels van belang, maar het Papiamentu is dat niet volgens de respondenten. Met het Papiamentu hebben respondenten volgens hen dus minder sociaal-maatschappelijke kansen dan met het Engels of het Nederlands. De overheid mag het Papiamentu echter niet buiten haar beleid houden. Dat bleek uit de resultaten behorende tot subvraag vijf. De respondenten vinden dat alle vier de talen moeten worden opgenomen in een beleid. Ze hebben geen negatieve houding ten opzichte van een van de vier talen. Al krijgt het Spaans een beduidend minder grote rol toegespeeld dan de andere drie talen.

De respondenten hechten dus de meeste emotionele waarde aan het Papiamentu en een meer praktische waarde aan het Nederlands en het Engels. Het Nederlands heeft vooral als instructietaal een grote rol, het Engels vooral op de werkvloer en is de taal van de volgende generatie. De respondenten kiezen uit ideologische overwegingen voor het Papiamentu en uit pragmatische overwegingen voor het Nederlands en het Engels. De respondenten kiezen dus voor een meertalige praktijk.

Deze keuze komt overeen met het streven in de meeste taalbeleidsstukken in Aruba. Het streven in bijna al het taalbeleid is om te komen tot een tweetalige onderwijssituatie; een situatie waarin zowel het Papiamentu als het Nederlands een rol speelt. Bovendien zijn de overwegingen in de

taalbeleidsstukken die tot de keuze voor het gebruik van de twee talen, het Papiamentu en het Nederlands, hebben geleid dezelfde als de overwegingen die respondenten maken. De keuze voor het gebruik van het Nederlands wordt gemaakt vanuit pragmatische overwegingen en de keuze voor het gebruik van het Papiamentu vanuit ideologische overwegingen. Wat niet geheel overeenkomt is dat in de beleidsstukken geen echte rol voor het Engels is weggelegd. De respondenten kenden echter een duidelijke rol aan Engels toe.

De rol die de respondenten aan het Engels toekennen, houdt niet zonder meer in dat het Engels als instructietaal moet worden ingevoerd. Respondenten streven niet naar een meertalige situatie die ontstaat doordat alle gebruikte talen een instructietaal zijn, maar wel naar een meertalige situatie die ontstaat doordat alle talen een rol spelen in het onderwijs. De respondenten hechten waarde aan zowel het Papiamentu, het Nederlands als het Engels (en in mindere mate aan het Spaans). Om een volledige afspiegeling van de taalattitudes te zijn, moet er in de taalbeleidsstukken dus een rol voor het Engels weggelegd worden. Maar dat er in de taalbeleidsstukken een meertalige situatie wordt nagestreefd, is in overeenstemming met de taalattitudes. Er mag dus geconcludeerd worden dat het taalbeleid grotendeels de taalattitudes van de gemeenschap weerspiegelt.

Symposium Nederlands als Vreemde Taal in het Onderwijs mei 2010

Ten geleide

Op 21 mei en 12 juni 2008 organiseerde de Universiteit van Aruba het symposium 'Nederlands als Vreemde Taal in het Onderwijs'. De lezingen op dit symposium werden verzorgd door Frans Theunissen, Jessica van der Linden – Maduro, Regine Croes Ludo Beheydt, Alice van Kalsbeek, Regine Croes, Joyce Pereira en Eric Mijts.

Deze uitgave onder dezelfde titel bevat een aantal lezingen van dit symposium, met bijdragen van Ludo Beheydt, Alice van Kalsbeek, Jessica van der Linden – Maduro, Joyce Pereira en Eric Mijts. De onderwerpen die in dit symposium aan de orde gesteld zijn hebben alle betrekking op de rol die het Nederlands speelt in de Arubaanse maatschappij, met name in het onderwijs.

Taal- en onderwijsbeleid in meertalige samenlevingen

Ludo Beheydt - Université catholique de Louvain - Universiteit Leiden

De wereld van vandaag is meertalig. Meertaligheid is de regel, eentaligheid de uitzondering. Dat is een feitelijkheid waar het taal- en onderwijsbeleid in toenemende mate rekening mee moet houden. De negentiende-eeuwse nationalistische idee van 'één staat, één wet, één taal' is achterhaald. De nasleep van dat nationalisme heeft er in Europa wel toe geleid dat de idee van één staat met één taal met harde hand is doorgevoerd. Frankrijk werd met harde hand verfranst ten koste van zijn minderheidstalen zoals het Bretoens, het Baskisch en het Vlaams. Duitsland hanteerde altijd al zijn taal als kenmerk van de natie. En onder Franco werden in Spanje zowel het Baskisch als het Catalaans manu militari onderdrukt. Overigens werd ook in Amerika de Amerikaanse eenheid mede door de gemeenschappelijke taal gesymboliseerd. In het culturele smeltkroesmodel dat de toon zette, moest het Engels als eenheidssymbool voor Amerika gelden.

Ondertussen is de situatie veranderd, zowel in Europa als in Amerika. In Washington wordt inmiddels meer Spaans gesproken dan Engels en ook het Black English eist zijn rechten op. In Europa zien we een toenemende golf van verengelsing, zowel in het bedrijfsleven als in het hoger onderwijs. Meertaligheid is onmiskenbaar een kenmerk geworden van de hedendaagse maatschappij. In Aruba is die meertaligheid niet nieuw. Naast het Papiaments dat al van oudsher als algemene omgangstaal fungeert, is het Nederlands als bestuurs- rechts- en onderwijstaal een belangrijke tweede taal. Door het toegenomen toerisme en de migratie neemt ook het Spaans zo langzamerhand een vooraanstaande plaats in en bedreigt het zelfs het Nederlands, samen met het Engels dat zoals overal elders in de wereld en mede via het toerisme zijn globaliserende opmars doet. In dit opzicht is Aruba dus een meertalige maatschappij zoals er zo veel zijn in de wereld.

Toch kunnen we deze meertalige maatschappij niet direct vergelijken met meertalige maatschappijen zoals bij voorbeeld Canada, waar Frans en Engels naast elkaar leven, of zoals België waar Frans en Nederlands naast elkaar leven of zelfs zoals Nederland waar Turks en Nederlands naast elkaar leven. De genoemde voorbeelden hebben elk een heel specifieke onderlinge verhouding tussen de talen en die verhouding maakt dat we een taal- en onderwijsbeleid dat geschikt is voor de ene meertalige situatie niet zomaar kunnen overnemen voor een andere. Meer concreet, een succesrijke taal- en onderwijspolitiek voor Canada garandeert niet noodzakelijk evenveel succes voor Aruba. Daarom is het goed de specificiteit van de meertalige maatschappij goed voor ogen te houden als we een overzicht maken van taal- en onderwijsbeleid in meertalige samenlevingen. Mijn overzicht is gebaseerd op inzichten uit mondiaal wetenschappelijk onderzoek en op resultaten van experimenten in heel diverse culturele en sociale situaties en dus is enige voorzichtigheid bij de extrapolatie naar de Arubaanse situatie aangewezen. Ik zal daar ook af en toe op wijzen.

De specificiteit van de meertaligheid in Aruba

Om die extrapolatie zo goed mogelijk te kunnen maken, moet ik hier eerst kort de specificiteit van de meertaligheid in Aruba schetsen. Die situatie is uitvoeriger besproken door Eric Mijts in een paar recente artikelen (2006) en dus kan ik mij beperken tot een beknopte herformulering in sociolinguïstische termen. Aruba is een land in labiele viertaligheid. Daarmee bedoel ik dat de onderlinge verhouding tussen de vier talen zich nog niet in een stabiel evenwicht bevindt en onderhevig is aan snel veranderende machtsverhoudingen. Officieel is het Nederlands bestuurs-, onderwijs- en rechtstaal, maar deze positie wordt onder druk van de algemene omgangstaal, het Papiameto, van onderuit aangetast indien al niet ondergraven. Daarnaast is de positie van het Spaans sinds het verwerven van de *Status Aparte* in 1986 enorm versterkt en door zijn internationale mogelijkheden is ook het Engels aan een opmars bezig. Die verandering in de verhouding Nederlands/Papiaments is vergelijkbaar met de verhouding tussen het Frans en het Vlaams in de negentiende eeuw. Na de onafhankelijkheid van België in 1830 was het Frans het cement van de nieuwe natie en fungeerde dus als bestuurs-, onderwijs- en beleidstaal, maar onder druk van de Vlaamse Beweging kreeg het Nederlands meer en meer rechten en verwierf het via een reeks taalwetten langzamerhand een gelijkwaardige positie met het Frans en daarna zelfs een dominante positie tegenover het Frans. Ik meen een gelijksoortige evolutie vast te stellen met het Papiamento op Aruba. De omgangstaal van de lokale bevolking neemt meer en meer functies over van het Nederlands. Parlementsvergaderingen vinden plaats in het Papiamento, rechtszaken worden meer en meer in het Papiamento gevoerd en ook in het onderwijs neemt het Papiaments in toenemende mate zijn plaats in. Dit is een proces van *functieuitbreiding* ten koste van de functies van het Nederlands. Taalsociologisch is dat een evolutie die een serieuze taalpolitieke omkadering vergt. Een dergelijke functieuitbreiding van de omgangstaal moet immers gepaard gaan met **standaardisatie** om van de omgangstaal een volwaardig functionele concurrent van de gebruikelijke officiële taal te maken. **Standaardisatie** veronderstelt dat er aan systematisch taalbeleid wordt gedaan en dit omvat volgens Haugen (1966) vier fases: *selectie, codificatie, taalbouw en acceptatie*.

In de eerste fase moet gekozen worden voor een normatieve variant van het Papiaments, dit wil zeggen dat men het eens moet worden over de algemeen te gebruiken vorm van het Papiaments. In een volgende fase moet die taal dan gecodificeerd worden: ze moet worden vastgelegd in woordenboeken, grammatica's, spellinggidsen en uitspraakwoordenboeken. Vervolgens moet er aan taalbouw worden gedaan. Daarmee bedoelt men dat de taal geschikt moet worden gemaakt voor alle nieuwe domeinen waarin ze wordt gebruikt. Er moet dus een rechtstaal, een beleidstaal, een wetenschapstaal en een onderwijstaal komen in het Papiamento. Ten slotte moet die gestandaardiseerde variant dan via het taalonderwijs en het overheidsgebruik tot acceptatie leiden en verspreid worden. Dit standaardisatieproces is erg belangrijk in de concurrentiestrijd tussen de gebruikte talen, want alleen een volwaardige standaardtaal zal haar plaats

kunnen vrijwaren tegen de opmars van het Engels en het Spaans en zal de concurrentiestrijd kunnen overleven.

Het Papiaments blijkt zijn status als standaardtaal ondertussen wel te versterken: het fungeert als nationale taal en sinds 2003 is het ook officiële taal, het is de dominante taal van de media en het veroverd langzamerhand zijn plaats als voertaal in de basisschool. Daarmee is de positie van het Nederlands als exclusieve instructietaal behoorlijk aangetast en de vraag die nu rijst is hoe het nu verder moet met het taalbeleid in het Arubaanse onderwijs.

Welk taal- en onderwijsbeleid voor Aruba?

Moet er gekozen worden voor eentalig Papiaments onderwijs, of is tweetalig c.q. meertalig onderwijs de betere optie? Uit mijn inleiding zal al duidelijk zijn dat een exclusief eentalig onderwijs in het Papiaments niet meteen de beste optie zou zijn. Aruba zou zijn gunstige en natuurlijke positie als meertalige samenleving verloren zien gaan en zou daarnaast ook de aansluiting missen bij de economische en sociale verwachtingen en – wat cultureel een groot verlies zou zijn – zijn contact verliezen met zijn eigen traditie die grotendeels in het Nederlands is vastgelegd. Bovendien zou het daarmee zijn mogelijkheden tot contact met Europa en tot vervolgonderwijs drastisch beperken. Wat zijn dan de opties? Mij lijkt de onverkorte keuze voor meertaligheid voor de hand te liggen, maar met een stevige verankering van het Papiamento als nationale taal. Aansluitend komt dan meteen de vraag hoe die meertaligheid het beste bereikt kan worden. Op welke manier kunnen kinderen het beste twee- of meertalig gemaakt worden? In meertalige samenlevingen zijn verschillende modellen gangbaar en ze worden meestal gekozen in functie van het ideologische en taalpolitieke motieven en rekening houdend met de specifieke taalsituatie van het land. Ik zie grosso modo vier modellen die ik zou benoemen als *vreemdetalenonderwijs*, *tweetalig onderwijs (gedeeltelijke immersie)*, *totale immersie* en *submersie*.

Vreemdetalenonderwijs is de traditionele vorm van formeel onderwijs in de vreemde taal en dit als onderdeel van het reguliere curriculum of als aparte cursus. Deze vorm van taalonderwijs, die ook vandaag in het basisonderwijs wordt aangeboden, bestaat uit onderwijs in de vier vaardigheden (lezen, luisteren, spreken, schrijven) al of niet gecombineerd met onderwijs in de fonetiek, de grammatica en de woordenschat van de vreemde taal.

Deze vorm van formeel taalonderwijs die bij voorbeeld in het lager onderwijs in Vlaanderen nog steeds gebruikelijk is om de Nederlandstalige kinderen de basis van het Frans mee te geven is niet erg efficiënt gebleken. Formele taallessen als onderdeel van het curriculum leiden niet tot tweetaligheid. En dat heeft alles te maken met de rol van die lessen in het onderwijs. De taal in die lessen beantwoordt niet aan een communicatieve behoefte: de leerlingen krijgen lesjes die los staan van hun dagelijkse praktijk en die ze ook niet toepassen in hun dagelijkse omgang. Bovendien

is het taalaanbod in dergelijke lessen noodgedwongen erg beperkt zodat de leerlingen al bij al niet veel opsteken van de lessen en te weinig oefenen met de taal om vlotte gebruikers te kunnen worden. Dergelijke geïsoleerde lessen zijn niet erg zinvol en ze kunnen zelfs leiden tot een negatieve motivatie tegenover de vreemde taal, omdat de leerlingen het nut ervan niet direct ervaren.

Tweetalig onderwijs is een vorm van *immersie-onderwijs* of *onderdompelings-onderwijs* waarbij een deel van het programma in de tweede taal wordt aangeboden. In feite gaat het dus om **partiële immersie**: voor een deel van de niet-taalkvakken, zogenaamde 'zaakvakken' zoals aardrijkskunde, geschiedenis of biologie wordt een andere taal gebruikt dan de voertaal. Deze vorm van tweetalig onderwijs is vooral in Canada erg populair. Het is eigenlijk een vrij complexe vorm van tweetalig onderwijs die ruwweg hierop neerkomt dat men aan moedertaalsprekers van een zelfde moedertaal vanaf de kleuterklas onderwijs aanbiedt in een tweede taal. Concreet wordt sinds jaren aan Engelstalige kinderen in Montreal Franstalig onderwijs verstrekt in de hoop er aldus perfecte tweetaligen van te maken. Het gaat bij deze vorm van onderwijs dus om zaakvakkenonderwijs met de tweede taal als instructietaal en niet om formeel taalonderwijs. In de eerste jaren zijn er geen gestructureerde lessen in de tweede taal, dus ook geen taaldrills of grammaticalesen. Men spreekt in dit verband dan ook van een 'taalbad'. Om een beter idee te krijgen van dit tweetalig onderwijs is het wellicht nuttig de gemeenschappelijke kenmerken van dat Canadese immersie-onderwijs even op een rij te zetten (Swain & Johnson, 1997: 6-8)

1. de tweede taal is de instructietaal

Onderwijs in zaakvakken in de tweede taal moet zorgen voor een omvangrijk en functioneel taalaanbod. De taal dient om kennis over te brengen, niet als een object van studie. In de eerste jaren zijn er dus geen gestructureerde lessen in de tweede taal: geen grammaticalesen of woordenschatlessen.

2. het leerprogramma in het immersieonderwijs loopt parallel met het leerprogramma in de lokale moedertaal.

Het programma bestaat uit zaakvakken zoals aardrijkskunde, wiskunde, geschiedenis, maatschappijleer die dezelfde eindtermen hebben als in het eentalig onderwijs

3. er is uitgesproken ondersteuning van de moedertaal

De moedertaal van de kinderen vormt een onderdeel van het leerprogramma en er is sowieso een positieve attitude t.o.v. de moedertaal.

4. het programma beoogt additieve tweetaligheid

De moedertaalbeheersing aan het einde van het programma moet dezelfde zijn als die van diegenen die in het eentalig moedertaalonderwijs hebben gestudeerd. Bovendien moeten de

kinderen aan het einde van het parcours een goede beheersing van de tweede taal hebben opgebouwd (geen subtractieve tweetaligheid ten koste van de moedertaal). Er wordt een tweede taal toegevoegd.

5. blootstelling aan de tweede taal is grotendeels beperkt tot het klaslokaal

In Canada is er bijna geen contact met het Frans buiten de klas. Daarmee zijn immersieprogramma's in het nadeel tegenover tweetalige programma's waar de immersietaal ook omgevingstaal is.

6. de leerlingen beginnen met een vergelijkbare en beperkte kennis van de tweede taal

De kinderen beginnen dus op voet van gelijkheid aan de tweede taal, wat meer mogelijkheden biedt voor een aangepaste pedagogische aanpak.

7. de leraren zijn tweetalig

De leraren kennen dus ook de moedertaal van de leerlingen. Daardoor kunnen leerlingen ook met de leraar in hun eerste taal communiceren als dat nodig is

8. de cultuur van de school is de cultuur van de lokale gemeenschap

De kinderen worden dus niet geïsoleerd uit de cultuur waaruit ze voortkomen. De cultuur van de klas is die van de gemeenschap waartoe de leerlingen behoren en niet die van de gemeenschap waar de immersietaal de moedertaal is.

Wellicht ziet u na dit overzicht al de mogelijkheid voor immersieonderwijs volgens het Canadese model voor Aruba, maar het is belangrijk voor ogen te houden dat dit model eigenlijk ontwikkeld is voor het Canadese onderwijs Frans in Canada (zie Beheydt 1998), en dus bedoeld voor moedertaalsprekers van een dominante taal, namelijk voor Engelstalige Canadese kinderen die via onderdompelingsonderwijs (*immersie*) in het Frans de tweede landstaal wilden verwerven. Dit is een belangrijk punt dat tegen de achtergrond van de Arubaaanse situatie beslist niet over het hoofd mag worden gezien. In Aruba kan men de thuistaal niet zonder meer gelijkstellen met Papiamentu. Voor veel kinderen is de moedertaal een andere taal dan het Papiamentu. Papiamentu is wel een officiële taal en ook de nationale taal, maar staat nog steeds in concurrentie met het Nederlands, het Engels en het Spaans. Nu is bekend dat alleen in een situatie waar de moedertaal van de kinderen een *dominante en onbetwiste* cultuurtaal is, de moedertaal niet bedreigd wordt en alleen in zo'n situatie leidt het immersie-onderwijs in de tweede taal tot *additieve tweetaligheid*. Dat wil zeggen dat de leerder er een extra-taal bij verwerft en dat dit niet ten koste gaat van zijn thuistaal. Als echter de tweede taal, die op school geleerd wordt, een dominante taal is zoals b.v. het Engels dan dreigt die de thuistaal te verdringen. Als die cultuurtaal echter een minder grote taal is, zoals het Nederlands, is die kans minder groot.

Totale immersie is een vorm van onderdompelingsonderwijs waarbij het totale leerprogramma wordt aangeboden in een andere taal dan de thuistaal van de kinderen. Op Aruba is dit een vertrouwd model, want het is het dominante onderwijsmodel met het Nederlands als exclusieve immersietaal vanaf de basisschool. Eigenlijk zijn het de tegenvallende resultaten van dit totale immersieonderwijs die de vraag naar introductie van de omgevingstaal van de kinderen naast de officiële instructietaal acuut hebben gemaakt. Omdat de totale immersie niet de beoogde doelstelling bereikte, gebruikten onderwijzers hoe langer hoe meer het Papiaments als hulptaal. Het probleem namelijk met totale immersie in een situatie waarin de immersietaal in het openbare leven nog nauwelijks een rol speelt, is dat de beperkte sociale functionaliteit van de immersietaal ertoe leidt dat kinderen ze onvoldoende verwerven om door te stoten naar vervolgonderwijs in die immersietaal. Concreet betekent dit dat juist het ontbreken van de normale functionaliteit van het Nederlands in het Arubaanse dagelijkse leven ertoe leidt dat de kinderen die hun onderwijs via totale immersie in het Nederlands krijgen dat Nederlands onvoldoende verwerven omdat de omgevingstaal nagenoeg exclusief Papiaments is. Bovendien pleit tegen totale immersie het feit dat het uitsluiten van de moedertaal uit het onderwijs de kinderen de noodzakelijke psychologische en sociologische steun onttrekt die nodig zijn voor academisch succes. Of zoals Cummins en Swain terecht opmerken: "Te horen krijgen, direct of indirect, expliciet of impliciet dat jouw taal en de taal van je ouders, je thuistaal en de taal van je vrienden niet functioneel is op school, is een ontkenning van je eigenwaarde" (1986:101) En een dergelijke ontkenning kan tot allerlei reacties leiden bij de kinderen, onder meer tot een felle anti-motivatie om de immersietaal te leren en zelfs tot regelrechte afkeer van de immersietaal.

Submersie ten slotte is eigenlijk geen echt model, maar eerder een noodoplossing. Ook dit is een vorm van onderdompelingsonderwijs, met name van anderstalige kinderen in het moedertaalonderwijs. Daarbij gaat het meestal om anderstalige kinderen uit minderheidsgroepen die thuis een andere taal spreken dan de dominante omgevingstaal en die samen met autochtone kinderen direct in het moedertaalonderwijs van die dominante autochtone groep terecht komen. Dat is bij voorbeeld het geval met heel wat Turkse en Marokkaanse kinderen in het Europese onderwijs (Frankrijk, Duitsland, Nederland, België,...). Voor die kinderen is het verwerven van de dominante schooltaal een kwestie van 'zwemmen of verzuipen'. Meestal zijn er voor deze kinderen slechts beperkte speciale voorzieningen en de resultaten van dit soort onderwijs zijn over het algemeen zo teleurstellend dat ik dit niet als een werkbaar model in aanmerking kan nemen. Ik beperk mij tot de conclusie die Lambert al in 1990 formuleerde betreffende dit soort van brutale onderdompelingsonderwijs:

"zulke opvoeding voedt het subtractieve proces en plaatst het minderheidskind in een psycholinguïstische jungle, waarin zijn/haar thuistaal wordt onderdrukt en zijn/haar culturele erfgoed

samen met de taal subtiel wordt gestigmatiseerd als een handicap die moet worden uitgevlakt”(Lambert 1990:172)

Wat men mag verwachten van partieel immersieonderwijs?

Aangezien sinds 2003 het Papiaments naast het Nederlands als officiële taal is ingevoerd in Aruba en aangezien in 2005 het Papiaments in het basisonderwijs is ingevoerd althans in de eerste vier jaren, heeft Aruba duidelijk gekozen voor meertalig onderwijs. De vraag is nu wat Aruba kan leren van buitenlandse modellen van meertalig onderwijs. Is het Canadese immersiemodel, zoals ik het hier heb voorgesteld, een bruikbaar model voor Aruba, of is de keuze voor een late totale immersie een betere keuze?

Om geen ontgoocheling te veroorzaken, lijkt het mij goed om al meteen te stellen dat de verwachting van immersieonderwijs niet mag zijn dat het perfect tweetalige jongeren oplevert. Wie wel zo'n verwachting koestert riskeert aan dit onderwijs grote frustraties over te houden. Vooreerst al omdat de zogenaamd 'perfect tweetalige' niet eens bestaat, maar vooral omdat de verwachting de kinderen aan het einde van de basisschool de twee talen zullen beheersen in dezelfde mate als de overeenkomstige moedertaalsprekers van die twee talen, volstrekt onrealistisch is. Het hoogste wat men aan het einde van een immersieprogramma redelijk mag verwachten, is een evenwichtige tweetaligheid, met een domeingebonden specialisatie (beter mondeling dan schriftelijk in het Papiaments, of omgekeerd; schoolonderwerpen gaan beter in het Nederlands, 'huiselijke dingen' gaan beter in het Papiaments). Deze realistische voorspelling baseer ik op enkele decennia immersieonderwijs in Canada.

Wat zijn namelijk de resultaten van enkele decennia Canadees, goed omkaderd en stevig gesubsidieerd immersieonderwijs? Heeft deze vorm van tweetalig onderdompelingsonderwijs wel tot het gewenste resultaat geleid: vlotte tweetaligheid? Zelfs het begeleidend wetenschappelijk onderzoek dat door de Canadese regering gesubsidieerd wordt en dat maar al te graag succesverhalen zou publiceren, blijft erg omzichtig in zijn conclusies. Een genuanceerd rapport van Cummins en Swain (1986) bevat de volgende realistische verwachtingen: "het blijkt dat immersiestudenten moedertalige vaardigheden ontwikkelen in het verstaan van gesproken en geschreven teksten.[...] immersiestudenten bereiken geen moedertaalvaardigheid in hun gesproken of geschreven Frans" (1986, p. 45, *vertaling L.B.*). Als conclusie voegen ze eraan toe: "Ze zijn echter heel goed in staat om hun ideeën uit te drukken, ondanks hun grammaticale zwakheden" (1986, p. 49, *vertaling L.B.*).

De resultaten van het immersiemodel zijn dus niet zo denderend als aan de hand van individuele succesverhalen wordt voorgespiegeld (Lyster, 1987; Lyster, 1990). Men kan niet verwachten dat immersiestudenten moedertaalsprekers worden van twee talen. Ook in Canada constateren kritische linguïsten als Gilles Bibeau, hoogleraar aan de universiteit van Montréal

"In een legitiem maar ongetwijfeld wat overdreven enthousiasme heeft men soms uit de evaluaties besloten dat de immersieleerlingen een beheersing van het Frans hadden die gelijk was aan die van francofonen: daar is niets van aan. [...] Het volstaat enkele onafhankelijke analyses te raadplegen die zijn uitgevoerd door linguïsten (Spilka, Connors) om te constateren dat in Canada de immersiekinderen grove lacunes hebben in woordenschat, grammatica en uitspraak." (Bibeau, 1984, p. 47, *vertaling L.B.*).

En daarbij moet men nog bedenken dat het hier gaat om kinderen van hoogopgeleide en zeer gemotiveerde ouders die zeer positief zijn ingesteld tegenover het Frans en die hun kinderen steunen in het verwervingsproces van het Frans. Immersie in het Frans in Canada vindt dus plaats in een situatie die niet vergelijkbaar is met die in Aruba waar het Nederlands niet echt een geaccepteerde taal is en waar vaak zelfs een negatieve motivatie bestaat tegenover het Nederlands.

Uitvoerig empirisch onderzoek van het immersieproject in Canada door Harley en Swain (1984) en door Swain (1985) heeft aan het licht gebracht dat louter onderdompeling in de tweede taal via vakkenonderwijs niet volstaat voor een vlotte verwerving van die tweede taal. Blootstelling aan een grote hoeveelheid betekenisvol communicatief aanbod van de tweede taal kan kennelijk toch niet verhinderen dat immersieleerlingen blijvend problemen hebben met bepaalde grammaticale vormen. Deze onderzoekers besluiten dan ook dat immersie zou moeten worden aangevuld met vormgericht tweedetaalonderwijs, met andere woorden met onderwijs in de tweede taal zoals wij dat nu kennen in het vreemdetalenonderwijs.

Aanvankelijk had men gedacht dat voldoende aanbod van de tweede taal als gebruikstaal in de klas zou volstaan voor de vorming van vlotte tweetaligen. Hierbij baseerde men zich op de inputtheorie van Krashen die stelde dat voor vlotte verwerving van een tweede taal enkel begrijpelijk taalaanbod van een goede kwaliteit nodig was en motivatie om de taal te begrijpen. Dat blijkt nu steeds meer een illusie te zijn (Allen, Swain, Harley & Cummins, 1990; Swain, 2001). Taalaanbod zonder aandacht voor de vormelijke kwaliteit blijkt niet te volstaan om goede tweetaligen te vormen. Ik citeer uit twee onderzoeksrapporten, de volgende betekenisvolle observaties. Vooreerst de observatie van Allen et al. (1990, p. 76, *vertaling L.B.*):

"We wensen hier aan te geven dat, in tegenstelling tot Krashen's (1984) claim, niet alle inhoudsonderwijs [in de tweede taal, *L.B.*] noodzakelijk goed taalonderwijs is (zie ook Swain 1988). Typisch inhoudsonderwijs focust op betekenisbegrip, terwijl wat T2-leerders nodig hebben is, te focussen op vorm-betekenisrelaties."

Vervolgens de vaststelling van Swain (2001, p. 46, *vertaling L.B.*)

"Ons onderzoek heeft zeer duidelijk uitgewezen dat niettegenstaande de aanbodrijke, communicatief georiënteerde klassen waarin de leerlingen participeerden, zij geen moedertalige vaardigheid in het Frans ontwikkelden (bv., Swain, 1985)."

Oplossingen

Kennelijk is taalaanbod alleen via instructie van zaakvakken dus niet voldoende om goede tweetaligen te vormen. En dan rijst weer met klem de vraag naar de oplossing. In de literatuur vinden we twee types oplossingen: overschakelen naar *totale immersie* of het tweetalig onderwijs aanvullen met *vormgericht taalonderwijs* (cf. hiervoor sub 3)

De eerste oplossing is de conclusie die Westhoff trekt, naar aanleiding van de wat tegenvallende resultaten met experimenten met tweetalig onderwijs in Nederland. Hij schrijft:

De beschikbare gegevens overziende, lijkt de conclusie onontkoombaar dat, met alle goede bedoelingen, de experimenten in ons land zich tot nog toe juist hebben geconcentreerd op de minst succesvolle vorm van 'immersion'. Het zou daarom aanbeveling verdienen, op zijn minst daarnaast, ook in basisscholen met totale onderdompeling te gaan experimenteren. (Westhoff, 1993, p.144)

Omdat de resultaten met tweetalig onderwijs tegenvallen stelt Westhoff dus voor om over te schakelen op *totale immersie*. Maar zoals de ervaring in Aruba heeft geleerd en zoals ik hiervoor al heb uitgelegd, is de remedie die de Nederlandse hoogleraar hier voorstelt niet het wondermiddel dat hij ons voorspiegelt. De totale immersie met Nederlands als instructietaal is in Aruba zeer problematisch gebleken, zoals de cijfers van het aantal zittenblijvers bewijzen en zoals ook de teleurstellende eindexamenresultaten van Arubaanse middelbareschoolexamens aangeven. Dat die totale immersie in Aruba niet het verhoopte resultaat oplevert, kan zeker te maken hebben met de attitude van de Arubanen ten opzichte van het Nederlands. De negatieve motivatie tegenover het Nederlands draagt beslist niet bij tot een vlotte verwerving en de totale immersie wordt wellicht te zeer ervaren als een opdringerige en cultuurvreemde verplichting. Daarom lijkt de totale immersie voor Aruba niet meer de aangewezen onderwijspolitiek.

De tweede oplossing is de oplossing die door Canadese deskundigen wordt voorgestaan. Zij pleiten voor het behoud van de tweetalige immersie maar met overschakeling van exclusief betekenisgerichte taal instructie naar taal instructie die ook belang hecht aan de vormelijke aspecten van de taal instructie. Als taalaanbod alleen niet volstaat dat moet er weer *vreemdetalenonderwijs* komen. En dus wordt er recent weer geëxperimenteerd met begeleidend vormelijk taalonderwijs van de tweede taal, naast gewoon zaakvakkenonderwijs in de tweede taal. De immersietaal is dan niet alleen instructietaal maar ook studieobject.

Dit betekent echter niet dat men is teruggekeerd naar de traditionele woordenschatles of grammaticales. Grammatica is dan wel terug, maar nu ingebed in een communicatieve aanpak. Tegenwoordig wil men weer bewuste aandacht vragen voor de formele kant van de taal, maar dan in een normale communicatieve context. In de nieuwere aanpak van het immersieonderwijs gaat men ervan uit dat bewuste aandacht voor de formele kant van het taalgebruik - het ontwikkelen van een zekere vormgevoeligheid - zal leiden tot een betere vormbeheersing. De didactische methodieken die bij die hypothesen aansluiten moeten de leerders dwingen expliciet aandacht te besteden aan linguïstische aspecten die incidenteel opduiken in lessen waarin het hoofddoel ligt op de communicatie, op de overdracht van betekenis. De didactische benaderingen die de vormgevoeligheid willen bevorderen krijgen vaak uiteenlopende benamingen, maar hun hoofddoel is toch erg gelijklopend. We komen termen tegen als CONSCIOUSNESS-RAISING, FOCUS ON FORM, NOTICING en LANGUAGE AWARENESS, allemaal duidelijk gesitueerd in hetzelfde semantische veld (Beheydt 2002).

Het bekendst is wellicht de NOTICING-THEORIE van Schmidt en Frota. Zij stellen :

"een tweedetaalleerder zal pas dan de doeltaalachtige taal beginnen te verwerven als deze aanwezig is in goed begrepen input en wordt 'opgemerkt' in de normale betekenis van dit woord, dit wil zeggen bewust." (1986: 311, *mijn vertaling*)

Daarmee stellen ze een correctie voor op Krashens bekende INPUT-HYPOTHESE. Krashen was er immers altijd al van uitgegaan dat begrijpelijk taalaanbod (*comprehensible input*) volstond voor de verwerving van formeel correct taalgebruik. Letterlijk schreef hij:

"Als de input begrepen wordt, en er is er genoeg, dan wordt de nodige grammatica automatisch bezorgd. De taalleraar hoeft niet opzettelijk te proberen de volgende structuur uit de natuurlijke volgorde aan te leren - die zal voorzien worden in net de juiste hoeveelheden en automatisch herhaald worden als de student een voldoende hoeveelheid begrijpelijke input krijgt aangeboden." (Krashen 1985: 2)

Schmidt en Frota stellen echter **bewuste aandacht** voor de doeltaalvormen in het taalaanbod als een noodzakelijke voorwaarde voor verwerving. Aanbod alleen volstaat niet, ook niet als het gericht is op communicatie en begrip zoals in het zaakvakkenonderwijs. Dat begrijpelijk taalaanbod de enige 'causatieve variabele' zou zijn in vreemdtaalverwerving zoals Krashen beweerde, wordt steeds meer betwijfeld. Daarom wordt er recent weer in allerlei vormen bewuste aandacht besteed aan de vormelijke aspecten van het taalaanbod in de instructie.

En wat blijkt? Leerlingen die behalve instructie in de tweede taal ook vormgericht grammaticaonderwijs in de tweede taal hadden gekregen, werden uiteindelijk ook betere productieve tweedetaalgebruikers dan leerlingen die alleen begrijpelijk taalaanbod hadden gekregen (Spada, 1997). Aansluitend vormgericht vreemdetalenonderwijs heeft overigens ondertussen ook al bevestigd dat vormgerichte taalinstructie van de tweede taal de beheersing van die tweede taal aanmerkelijk bevordert (Swain, 1985; Swain, 1995; Doughty & Williams, 1998; Harley, 1998).

Wat met immersie met Papiamentu als hulptaal

Zoals uit mijn uiteenzetting hopelijk duidelijk geworden is, is immersie gebaseerd op de duidelijke scheiding van de twee talen. In nagenoeg alle scholen wordt streng de hand gehouden aan de strikte scheiding tussen de twee talen. Die scheiding kan volgens verschillende principes doorgevoerd worden. Een viertal criteria zijn daarbij gebruikelijk:

1. volgens vak of onderwerp: bij voorbeeld rekenen en taal in de immersietaal. De keuze van de vakken in de immersietaal wordt dan bij het begin van het schooljaar vastgelegd;
2. volgens leerkracht. Er zijn dan twee leerkrachten in duobaan en die gebruiken elk hun moedertaal, volgens het principe 'één leerkracht, één taal';
3. volgens dagdeel: bij voorbeeld 's morgens in de thuistaal, 's middags in de immersietaal;
4. volgens leslokaal: er is soms een apart klaslokaal waar exclusief de immersietaal gebruikt wordt.

Uiteraard kan er ook voor een combinatie van die criteria gekozen worden. Toch is het opvallend dat er zo onwrikbaar vastgehouden wordt aan die strikte scheiding van de talen. Daar zijn verschillende redenen voor aan te geven.

In de eerste plaats hebben we hier te maken met een gevolg van de ervaring. In de vroegste Canadese experimenten met immersie werd vaak afwisselend gebruik gemaakt van de moedertaal en de tweede taal. Men ging ervan uit dat het efficiënt was beide talen af te wisselen, in het bijzonder door het gebruik van direct aansluitende vertalingen. Maar al snel bleek dat dit niet zo'n gelukkige praktijk was, omdat die leidde tot verwarring bij de kinderen en tot een verminderde aandacht voor de tweede taal. De kinderen wachtten vaak gewoon af tot de instructies in hun moedertaal werden vertaald en staken dus nauwelijks iets op van het tweedetaalaanbod (Cummins & Swain 1986). Dat was overigens niet alleen het geval in de Canadese experimenten. Ook op de Arubaanse middelbare scholen is de inefficiëntie van deze praktijk vastgesteld, want ook daar wordt de Nederlandstalige uitleg vaak gevolgd door een uitleg in het Papiaments "waardoor de leerlingen het Nederlandstalige stuk voor het gemak overslaan" (Mijts 2005: 513).

In Canada heeft het falen van die vroege experimenten met de afwisseling in het gebruik van de twee talen ertoe geleid dat die praktijk verdwenen is

uit het immersieonderwijs. En het is opvallend dat in het eerste grote rapport over immersieonderwijs in Canada Merrill Swain als een van de drie grote recepten voor succesvol immersieonderwijs noemt "the separated use of the two languages for instructional purposes" (Swain, in Cummins & Swain, 1986: 110).

Toch rijst er steeds meer twijfel over die strikte scheiding van de twee talen. Zo pleit Cummins (2005) recent voor tweetalige instructiestrategieën en voor het gemengde gebruik van de twee talen in het tweetalig onderwijs. Hij baseert zich daarvoor op zijn zogenaamde *Common Underlying Proficiency (CUP)* model waarin heel wat aspecten van het tweetalig taalvermogen als gemeenschappelijk worden gezien en dat aansluit bij zijn *interdependentiehypothese* die – toegepast op de immersiesituatie van Arubaanse kinderen – als volgt zou luiden: In de mate dat onderwijs in het Papiaments leidt tot vaardigheid in het Papiaments, zal er transfer plaatsvinden van deze vaardigheid naar de vaardigheid in het Nederlands, mits er voldoende contact is met het Nederlands (op school of daarbuiten) en mits er voldoende motivatie is om Nederlands te leren. Nu kent Cummins natuurlijk wel de vroegste experimenten met gemengd taalaanbod in het Canadese immersieonderwijs en hij weet ook dat die niet zo'n succes gebleken zijn, maar dat kan te maken hebben met de *manier* waarop dat gemengde taalgebruik werd aangeboden. Talen kunnen namelijk op verschillende manieren worden afgewisseld. Als ze alleen als directe vertaling van de immersietaal wordt aangeboden, zal de leerling weinig gemotiveerd zijn om de immersietaal te verwerven. Maar het kan ook anders: ze kan als grammaticale hulptaal dienen om verschillen tussen de moedertaal en de immersietaal uit te leggen en ze kan gebruikt worden om bepaalde formele aspecten van de immersietaal toe te lichten. Bij taakgericht onderwijs kan ze bovendiendoor de leerders gebruikt worden als hulptaal om het interactieve proces van de tweedetaalverwerving te ondersteunen (Antón & Dicañilla 1999)

Zelf heb ik onlangs (2008) gepleit voor introductie van de moedertaal in het tweetalig onderwijs omdat ik vind dat strikte scheiding van de twee talen bij immersieonderwijs niet zinvol is. Ik pleit eigenlijk voor een contrastieve benadering in het immersieonderwijs, omdat kinderen nu eenmaal al taal verworven hebben als ze het onderwijs binnenkomen. Men kan toch niet doen alsof dit niet het geval is. De jonge Arubaanse leerling komt het Nederlandstalige onderwijs binnen met een basiskennis van het Papiaments. En altijd is er transfer van de moedertaal op de doeltaal, positieve en negatieve. Daar waar het gaat om positieve transfer zal die meestal ongemerkt voorbijgaan, alleen de negatieve transfer, die aanleiding geeft tot fouten, zal in het oog springen. De leerlingen nemen hoe dan ook onbewust en intuïtief aan dat het taalsysteem van de nieuwe taal in grote mate overeen zal stemmen met dat van de al verworven taal en dragen heel wat van hun moedertaal over in de nieuw te verwerven taal. Bovendien is uit onderzoek van leerlingen uit het Franse immersieprogramma in Canada gebleken dat sommige leerlingen spontaan "aan een vorm van contrastieve linguïstiek gaan doen en bepaalde aspecten

van Engels en Frans gaan vergelijken, ondanks het feit dat beide talen in dit programma scherp gescheiden worden gehouden" (Cummins 2005:8). Vanuit deze overwegingen ben ik het dan ook eens met Jim Cummins dat "als transfer hoe dan ook plaatsvindt en in feite een noodzakelijke voorwaarde is voor tweetalige ontwikkeling, we dan zeker moeten proberen deze transfer aan te moedigen en te faciliteren in plaats van hem te verhinderen" (2005:4). Over de manier waarop we die transfer moeten bevorderen kunnen de meningen verschillen. Mijn voorstel is dat we door expliciete aandacht voor die verschillen die tot negatieve transfer aanleiding geven, de vormgevoeligheid van de kinderen in immersie stimuleren en hen alvast aanzetten tot het cognitief opmerken (*noticing*) van de verschillen tussen de eerste taal en de tweede taal. Dat doen we het best op momenten waarop volgens het taalontwikkelingsonderzoek de kans op leereffect het hoogste is. Zoals Robinson terecht opmerkt kunnen goed uitgekiende taken de aandacht vestigen op aspecten van de L2 syntaxis, woordenschat en fonologie die ongemerkt passeren in niet geleide conversaties en daardoor niet geleerd worden (1995: 293). Voor de ontwikkeling van die specifieke taken kunnen we ons in het immersieonderwijs in eerste instantie baseren op die transfers uit de eerste taal die aanleiding geven tot fouten. Dat lijkt mij des te vanzelfsprekender, omdat experimenteel gebleken is dat expliciete contrastieve instructie wel degelijk faciliterend werkt bij tweedetaalverwerving (Kupferberg & Olshtain 1996, Sheen 2000).

Knelpunten van het tweetalig onderwijs

Bij de analyse van de experimenten met tweetalig onderwijs is een eerste belangrijk punt de **betrokkenheid van de participanten**, en dan bedoel ik alle participanten: leraren, leerlingen en ouders. Daar waar de experimenten succesvol zijn worden ze gedragen door enthousiaste teams van zeer gemotiveerde ouders en leerkrachten. Als echter de motivatie voor de immersietaal niet erg groot is, zal men ook bescheiden moeten zijn in zijn verwachtingen.

Een tweede knelpunt betreft de **aanwerving van geschikte leerkrachten**. Dat is niet vanzelfsprekend. Die leerkrachten moeten uitstekend tweetalig zijn, goed gemotiveerd en over de specifieke didactische vaardigheden beschikken om tweetalig onderwijs te geven.

Die **specifieke didactiek voor het tweetalig onderwijs** vormt trouwens een knelpunt op zichzelf. Tweetalig onderwijs moet didactisch en wetenschappelijk goed omkaderd zijn. Veel leraren voelen zich onzeker, vooral ook omdat de kinderen aanvankelijk niet zo snel vorderen als kinderen in het eentalig onderwijs en omdat hun taalverwerving vaak nogal wat te wensen overlaat. Er heerst bovendien een opvallende onzekerheid betreffende de specifieke didactiek van het tweetalig onderwijs. Het spreekt vanzelf dat die didactiek niet dezelfde kan zijn als in het moedertalige onderwijs, maar ook niet als in het vreemdetalenonderwijs. Er moet tezelfdertijd een taal verworven worden en er moeten eindtermen gehaald worden voor de vakinhoud. De kinderen moeten met betrekking tot de

vakinhoud op het einde van de basisschool hetzelfde niveau halen als hun leeftijdsgenoten in moedertalige klassen. Voor de specifieke didactiek in het tweetalig onderwijs lijkt taakgericht onderwijs zich goed te lenen (Beheydt 2002), maar de concrete uitwerking blijft voorlopig in de meeste gevallen een persoonlijke zoektocht van de leraar omdat de geschikte didactische materialen vooralsnog ontbreken en omdat er geen specifieke didactische opleiding bestaat om leraren te vormen voor het tweetalig onderwijs. Bovendien moet die specifieke didactiek ook cultuurspecifiek zijn: gericht op en verankerd in de lokale cultuur.

Een belangrijke factor in de didactiek is de beschikbaarheid van aangepast **didactisch materiaal en specifieke leermiddelen**. Het is van wezenlijk belang dat er ook voor het Papiaments aangepast leermateriaal beschikbaar is dat niet gebaseerd is op de Nederlandse cultuur en dus geen kopie is van het Nederlandse moedertalige leermateriaal. Voor het culturele zelfvertrouwen en het gevoel van eigenwaarde van de Arubaanse leerlingen is het werken met materiaal dat geworteld is in de Arubaanse cultuur en dat de Arubaanse leefwereld met zijn waarden en normen weerspiegelt absoluut noodzakelijk. Uit alle onderzoek betreffende tweetalig onderwijs blijkt dat het volle vertrouwen in de thuistaal en de erkenning van de volwaardigheid van de thuistaal en cultuur de eerste voorwaarde is voor succes (Cummins & Swain 1986). Als de thuistaal niet volledig geaccepteerd wordt en als de thuiscultuur geminacht wordt, mondt tweetalig onderwijs uit in halfstaligheid (*semilingualism*) in de twee betrokken talen (Skutnabb-Kangas 1984). Het is dus zaak de thuistaal en –cultuur een volwaardige plaats te geven in de schoolcontext. Door de thuistaal als schooltaal te gebruiken geef je de kinderen al het bewijs en de emotionele zekerheid dat hun thuistaal een nuttig en volwaardig communicatiemiddel is.

Een specifiek knelpunt in de Arubaanse situatie zie ik in het **ontbreken van normatieve taalcodificaties**. Om een taal efficiënt te kunnen inzetten als onderwijstaal naast een gestandaardiseerde taal als het Nederlands, is het van belang dat er een betrouwbare normering van de eerste taal voorhanden is waarnaar de schooltaal zich kan richten. Het is ook voor de positie van het Papiaments ten zeerste wenselijk dat nieuw ontwikkeld leermateriaal gebaseerd is op een eenvormige variant die als standaardvariant geaccepteerd is. Tweetalige opvoeding heeft immers het meeste kans op succes als de betrokken talen als evenwaardige en volwaardige talen gelden, zowel in de attitude van de betrokken partijen (ouders, leerlingen, leerkrachten) als in hun codificaties (beschikbaarheid van woordenboeken, grammatica's, spellinggidsen en uitspraakgidsen). En hier ligt wellicht een preliminaire taak voor het Papiaments: de ontwikkeling van geaccepteerde codificaties van de taal.

Conclusie: taalbeleid gericht op motivatie en contact

Tot slot zou ik op grond van mijn voorgaande analyse een algemene conclusie willen trekken met betrekking tot het **beleid** op het gebied van het immersieonderwijs (zie daaromtrent Beheydt 2007). Mijn suggestie is, dat zelfs in het immersieonderwijs de moedertaal haar plaats moet krijgen.

En dit in twee opzichten: als hulptaal in het onderwijs van de tweede taal en als volwaardige instructietaal naast de tweede taal. Steeds weer blijkt dat het betrekken van de moedertaal in het immersieonderwijs, zowel de motivatie voor de tweetaligheid als de kwaliteit van de tweetaligheid ten goede komt.

Die motivatie is een belangrijk punt. Uit de vele onderzoeken die zowat overal ter wereld zijn uitgevoerd is gebleken dat tussen de honderden factoren die een rol spelen in het tweetalig worden er twee zijn die er altijd weer uitspringen: **voldoende contact met de taal** en **voldoende motivatie** (*comprehensible input* en *low affective filter* (Krashen 1985), *adequate exposure* en *adequate motivation* (Cummins & Swain 1986:87)). Aan dit laatste wil het voor het Nederlands wel nogal eens ontbreken in Aruba, omdat het Nederlands wellicht te zeer als een niet functionele taal wordt ervaren. En daarom lijkt een onderwijspolitiek die het Nederlands zijn juiste plaats wil geven en toch gericht blijft op een volwaardige verwerving van dit Nederlands misschien nog het best te worden gericht op onderwijsvormen die de motivatie bevorderen. Een dergelijke vorm die in Europa vrij populair blijkt, is de EVLANG-strategie die is ontworpen met de steun van de Raad van Europa en die bedoeld is om kinderen aanvankelijk via een speelse eerste kennismaking vertrouwd te maken met een taal (Candelier 2003). Dit EVLANG-concept (Eveil aux langues) brengt de kinderen aanvankelijk in contact met de taal via een taalbad van zo'n dertig minuten per week, waarin ze liedjes of spelletjes doen in de andere taal. Dit EVLANG-concept is met gunstig gevolg uitgetest in België, in Nederland, in Oostenrijk etc. Deze speelse vorm van tweetalig onderwijs is vaak motiverender dan een vroege totale immersie waarin kinderen meteen volledig in een andere taal worden ondergedompeld en die een impliciete verloochening van de thuistaal inhoudt.

Literatuur

- Antón, M. & F. J. Dicailla (1999) Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2- Classroom.' In: The Modern Language Review, 83, 2, 233-247.
- Beheydt, L. (1993) Second language learning in Belgium. In: D. Ager, G. Muskens & S. Wright (red.) Language education for intercultural communication. Cleveland: Multilingual.
- Beheydt, L. (1994) Bilingualism for young children. Le Langage de l'Homme, vol. 29, n°3, 225-247.
- Beheydt, L. (1997) Tweetalig onderwijs leidt tot dualisering in de samenleving. Taalschrift 1, 26-28
- Beheydt, L. (1998) Tweetalig onderwijs. Rapports-Het Franse Boek. 68^e jaargang, nr 2, 85-96.

Beheydt, L. (1998) Preliminaries to material development for content and language integrated learning. In: D. Marsh & B. Marsland (red.) CLIL Initiatives for the Millenium. Jyväskylä.

Beheydt, L. (1998) Tweetalige scholen: vloek of zegen? In: W. Vandeweghe, e.a. (red.) Polyfonie. Opstellen voor Paul van Hauwermeiren. Gent: Mercatorhogeschool.

Beheydt, L. (1998) Vormgevoeligheid prikkelen in het vreemdetalenonderwijs. In Hiligsmann, Ph. (red): Het Nederlands in Frankrijk en Franstalig België wetenschappelijk en didactisch benaderd. Lille Université Charles-de-Gaulle Lille3. 421-432.

Beheydt, L. (2004) Tweedetaalonderricht voor jonge kinderen in het basisonderwijs. In Vlaamse Onderwijsraad (ed.) Meer talen in de basisschool? Een verkenning. Apeldoorn/Antwerpen: Garant. 79-102.

Beheydt, L. (2005) Didactiek voor het immersieonderwijs. In Ph. Hiligsmann et al. (red.) : Neerlandistiek in Frankrijk en Franstalig België. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain, p. 13-24.

Beheydt, L. & J. Klein (1998) Éducation bilingue et enseignement bilingue. Le Langage et l'Homme, vol 37, 177-186.

Bodde-Alderlieste (1997) Impulsen voor Primary English. Levende Talen 530, 313-317.

Bibeau, G. (1994) »Tout ce qui brille... » Langue et société 12, 46-49.

Bot, K. de (1997) Nederlands en Engels kunnen goed naast elkaar bestaan. Taalschrift 1, 28-29.

Candelier, M. (2003) Evlang- l'éveil aux langues à l'école primaire. Brussel : De Boeck – Duculot.

Cummins, J. (1997) Immersion Education for the Millennium: What We Have Learned From 30 Years of Research on Second Language Immersion. <http://www.iteachilearn.com/cummins/immersion2000.html>

Cummins, J. (2005) Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls. Paper presented at the TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in EFL Setting. Bogazici University: Istanbul 18 pp. (mimeo)

Cummins, J. & M. Swain (1986) Bilingualism in Education. London & New York: Longman.

Coleman, L. en B. Weltens (1997) Classroom English. Engels als doeltaal én als instructietaal. Levende Talen 530, 274-278.

Doughty, C. en J. Williams (1997) 'Pedagogical choices in focus on form.' In C. Doughty en J. Williams (Eds.) Focus on form in second language acquisition. 197-261. Cambridge : Cambridge University Press.

Fruhauf, G (1996) Tweetalig onderwijs en versterkt talenonderwijs. Rapportage Nota certificering. Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs : Alkmaar.

Hammerly, H. (1987) The Immersion Approach : Litmus Test of SECOND Language Acquisition through Classroom Communication. The Modern Language Journal 71, 4, 395-401.

Harley, B. en M. Swain (1984) The interlanguage of immersion and its implications for second language teaching. In A. Davies, C. Cripers and A.P.R. Howatt (Eds.) Interlanguage. 291-311. Edinburgh : Edinburgh University Press.

Haugen, E. (1966) Dialect, language, nation. American Anthropologist 68. Herdrukt in : A.Dil (red.) : The ecology of language.

Hubo, B. (1996) Aardrijkskunde in het Engels. Taalschrift 3, 3-5.

Mijts, E. (2007) 'Het Nederlands in de Nederlandse Antillen en Aruba. In: J. Fenoulhet, e.a. (red.): Nederlands in contrast. Bijdragen aan het zestiende Colloquium Neerlandicum. 509-518.

Oostendorp, M. van (2005) Engels zonder tranen. Tweetalig vwo geeft les in het Engels. Onze Taal 2000, 1, 14-15.

Soetaert, R. (1996) Aardrijkskunde in het Engels. Taalschrift 3, 3-5.

Swain, M. (1985) Communicative competence. Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S.M. Gass en C.G. Madden (Eds.), Input in Second Language Acquisition, 235-253. Rowley Mass. : Newbury House.

Swain M. en S. Lapkin (1987) Canadian Immersion and Adult Second Language Teaching : What's the Connection ? The Modern Language Journal 73, 2, 150-159.

Swain, M. & R.K. Johnson (1996) Immersion education. A category within bilingual education. In: R.K. Johnson & M. Swain (red.) Immersion Education: International Perspectives. Cambridge University Press. 1-16.

Veldkamp, A.M. (1996) Foogy of foggy ? Het tweetalig vwo weet het antwoord. Levende Talen 530, 279-281.

Vermeer, A. (1992) Eigen en vreemde taal elders. Het gebruik van Nederlands en andere migrantentalen in Canada. *Samenwijs*, 17-21.

Westhoff, G. (1993) Liever lui dan moe. *Levende Talen* 487, 143-147.

Een nieuwe delta: leermiddelen Nederlands als tweede taal

Alice van Kalsbeek – Universiteit van Amsterdam

Tijdens ons verblijf in Aruba, kwamen we een groot aantal mensen tegen die uitstekend Nederlands spraken. Een van hen was Deibys, student economie aan de Universiteit van Aruba. Op driejarige leeftijd kwam hij naar Aruba met zijn ouders, die thuis nog altijd Spaans spreken. Op de vraag waar Deibys Nederlands had geleerd antwoordde hij: 'Op school'. Een student zoals docenten ze graag zien. Maar helaas zijn er grote verschillen en is niet iedereen zo succesvol in het leren van een vreemde taal¹⁵. Methodes kunnen dat succes maar ten dele beïnvloeden omdat factoren als taalcontact, aanleg, motivatie en vooropleiding een veel grotere rol spelen. 'Indeed, learners are very versatile and can learn well sometimes despite a given method rather than because of it', zegt Larsen-Freeman (2002:182). Toch zijn docenten erbij gebaat als ze goede leermiddelen tot hun beschikking hebben. Met name bij het leren van een vreemde taal zijn selectie en ordening van het lesmateriaal cruciaal en het ontwikkelen ervan is een vak apart.

Het Nederlands als tweede taal (NT2) heeft intussen een rijke traditie als het gaat om leermiddelen. In dit artikel geven we eerst een overzicht van de ontwikkelingen en de stand van zaken op dat gebied, waarbij we ons beperken tot leermiddelen voor hoog opgeleide volwassenen¹⁶. Daarna komt de vraag aan de orde hoe een curriculum voor het Nederlands als vreemde taal (NVT) kan worden samengesteld. Ter illustratie laten we zien hoe bij het Steunpunt NVT aan de Universiteit van Amsterdam trajecten zijn ontwikkeld om docenten en instellingen te adviseren bij het samenstellen van een curriculum.

1. Overzicht

Toen in de 70-er jaren de eerste lessen Nederlands werden gegeven aan wat toen nog 'buitenlanders' heetten, gebruikten docenten de leergangen die voor het Nederlands als vreemde taal, dus in het buitenland, waren gemaakt, in het bijzonder die voor Engelstaligen. 'Introduction to Dutch' van William Z. Shetter, Amerikaan (derde uitgave 1973, eerste uitgave 1958) is daarvan een voorbeeld. Het onderwijs Nederlands aan anderstaligen in Nederland stond nog in de kinderschoenen, materialen moesten nog worden ontwikkeld. Er werd nog veel geknipt en geplakt, een activiteit die geheel in stijl was met de locaties waar veel taallessen in die tijd werden gegeven: de buurthuizen.

De eerste methode voor een breed publiek, waarin alle vaardigheden (spreken, luisteren, lezen en schrijven) waren geïntegreerd en die niet voor

¹⁵ De term 'tweede taal' staat voor het Nederlands dat in Nederland, Vlaanderen of Suriname wordt geleerd door anderstaligen; 'vreemde taal' verwijst naar het Nederlands dat buiten het taalgebied wordt geleerd.

¹⁶ Delen van dit artikel verschenen eerder in Van Kalsbeek 2003 en Van Kalsbeek 2007.

één specifieke taalgroep was bedoeld was *Levend Nederlands. Een audiovisuele cursus Nederlands voor buitenlanders* (1975). *Levend Nederlands* hanteerde als voertaal het Nederlands, zodat het door studenten met allerlei moedertalen gebruikt kon worden. Generaties anderstaligen over de hele wereld zijn opgevoed met Kees Bergsma, een Nederlandse student en John King, een Engelsman die naar Nederland komt om daar te studeren, geflankeerd door Anneke, die met z'n drieën de hoofdpersonen van het boek vormen. Het boek bevatte lange dialogen met plaatjes en werd gekenmerkt door het gebruik van drills, waarbij de student steeds een reactie moest geven op een stimulus, volgens een bepaald grammaticaal patroon:

S daar is een huis
 R ja, we zien het huis
 S daar is gras
 R ja, we zien het gras
 S daar zijn de kinderen
 R ja, we zien de kinderen
 S daar zijn jassen
 R ja, we zien de jassen
 [...]

(Uit: *Levend Nederlands. Een audiovisuele cursus Nederlands voor buitenlanders*. Cambridge: Cambridge University Press 1975, 1984, les 5, oefening 7.)

In de 80-er jaren neemt door de toestroom van migranten en vluchtelingen naar Nederland en België het Nederlands als tweede taal een grote vlucht. Een stroom aan leermiddelen is sindsdien op de markt verschenen, waarvan een groot deel hun weg vond over de taalgrens heen. Uit een recent onderzoek¹⁷ van het Steunpunt NVT onder docenten Nederlands als vreemde taal blijkt dat zij voornamelijk leermiddelen gebruiken die voor het Nederlands als tweede taal zijn ontwikkeld. De top-5 bestaat uit: *Taal vital* (43.9%), *Help!* (43%), *Code Nederlands* (33.3%), *Vanzelfsprekend* (22.8%), *Code* en *Niet Vanzelfsprekend* (beide 15.8%). Van deze zes leergangen is *Taal vital* de enige die voor het Nederlands als vreemde taal (in Duitsland) is ontwikkeld.

Er zijn vijf factoren die kunnen leiden tot vernieuwingen in het taalonderwijs en die het ontwikkelen van nieuwe leermiddelen stimuleren: veranderde opvattingen over taal, taalleren of (taal)onderwijs; ontwikkelingen in de technologie en veranderingen in de maatschappij. Deze vijf factoren vormen het kader voor dit overzicht.

¹⁷ Klara Ashley Bonder, Veldboekje tien jaar later. Steunpunt Nederlands als vreemde taal Amsterdam, 2008.

1.1 Ontwikkelingen in opvattingen over taal

Taal leren was vroeger een kwestie van grammatica en woordjes leren en had vaak als doel het lezen en vertalen van teksten. Eindeloos woordjes stampen en grammaticaoefeningen maken was het recept. Een keer aangekomen in het land waar de taal werd gesproken stond men in veel gevallen met de mond vol tanden. Het eerder genoemde boekje 'Introduction to Dutch' was gebaseerd op die opvatting, ook wel de grammatica-vertaalmethode genoemd. Als we de inhoudsopgave bekijken, zien we dat alle grammaticale onderwerpen de revue passeren:

Introduction: The Dutch Language	1
1. Pronunciation	6
2. Spelling	16
3. The plural	21
4. The article and demonstratives	26
5. Personal pronouns. The verb	30
[...]	

(Uit: W.Z. Shetter, *Introduction to Dutch. A Practical Grammar*, Martinus Nijhoff: The Hague, Third edition 1973.)

In de tweede helft van de vorige eeuw vindt een belangrijke ontwikkeling in het vreemdetalenonderwijs plaats, namelijk die van vormgericht naar functioneel, naar communicatief. Kern van de communicatieve benadering is de veranderde functie van taal. De communicatieve benadering ziet bestudering van de taal niet meer als doel op zich, een vreemde taal wordt ook niet meer uitsluitend geleerd om literaire teksten te lezen, maar taal is een middel om een boodschap over te brengen. Deze gewijzigde opvatting van taal roept de vraag op of de manier waarop mensen een vreemde taal leren, moet veranderen. Kunnen we nog steeds volstaan met het leren van woorden en het verzamelen van kennis van structuren? Of is het aanleren van vaardigheden voldoende? Hoe leer je die vaardigheden dan aan?

Onderzoek maakt aannemelijk dat kennis van linguïstische structuren en woorden niet voldoende is om communicatief vaardig te worden. Taalaanbod en interactie blijken noodzakelijke voorwaarden voor adequate taalverwerving. Daarmee is het onderscheid tussen kennis en vaardigheden een feit geworden. Dat onderscheid wordt als een van de belangrijkste ontwikkelingen in de geschiedenis van het vreemdetalenonderwijs gezien. En nog steeds vormt het een cruciaal element in de discussies over verschillende vormen van onderwijs in Nederland: wat is belangrijker, het overdragen van kennis of het aanleren van vaardigheden.

In de communicatieve benadering is niet alleen de manier waarop de taal geleerd wordt anders, ook de taal die geleerd moet worden: niet de linguïstische structuren maar communicatieve routines en taalhandelingen vormen de kern van het lesmateriaal en niet alleen de vorm maar ook het gebruik van taaluitingen moet worden geleerd. Het is belangrijk te weten dat in een mededelende zin in het Nederlands eerst het onderwerp komt en dan het werkwoord ('Het gaat goed') en dat die volgorde in de vraagzin omgekeerd is ('Hoe gaat het?'). Die abstracte kennis van de structuur

alleen heeft echter niet zo veel zin. Minstens zo belangrijk is te weten tegen wie je moet zeggen 'Hallo, hoe gaat het?' en tegen wie 'Goedemorgen meneer Papiamento, hoe maakt u het?' Afhankelijk van de moedertaal moeten mensen ook leren in welke situaties dat groeten vergezeld gaat van drie zoenen en wanneer je kunt volstaan met een hand. Japanners moeten erbij leren dat 'Hoe gaat het?' niet meer is dan een formule, een routine. Het verhaal gaat dat een Japanner dacht dat hij een uitgebreid antwoord moest geven op die vraag: hij vertelde over zijn vrouw, zijn kinderen, het huwelijk van zijn nicht, de zelfmoord van zijn neef, etc.

Communicatie is het sleutelwoord in de laatste twee decennia van de vorige eeuw en dat bepaalt in hoge mate de inhoud van de leermiddelen en de daarbij behorende didactiek, die het best gekarakteriseerd wordt door de paradox 'communiceren leer je door het te doen, door te communiceren'. Leergangen die ontwikkeld zijn volgens dit principe behandelen luistervaardigheid en spreekvaardigheid, leesvaardigheid en schrijfvaardigheid. De inhoudsopgave van *Code Nederlands*, een communicatieve leergang, ziet er dan ook heel anders uit dan die van een grammatica-vertaalmethode:

Hoofdstuk 13: Hoe heet u?

Thema: Wonen

Teksten

- 1 Op zoek naar een kamer 137
- 2 Bij de familie Kastelein in Almere 138
- 3 Wonen 141
- 4 Brand: voorkomen is beter dan genezen 144
- 5 Hofjes 145
- 6 Het lied van Mustafa 146
- 7 Een plafond vol gedichten 146

Functies

- Positief reageren (2) 137
- Negatief reageren (2) 138

Begrippen

- Type woning
- Indeling woning
- Meubels
- Oppervlakte
- Kleur
- Materiaal
- Situering in de tijd: heden en verleden

Grammatica

- De onvoltooid verleden tijd 140
- Het bijvoeglijk naamwoord 143

(Uit: A. van Kalsbeek e.a., *Code Nederlands 1. Basisleergang Nederlands voor volwassen anderstaligen*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief 1990, 1996.)

Veel van de bestaande leermiddelen zijn nog onder te brengen bij dit genre, hoewel de plaats van grammatica erg wisselt in de diverse varianten van communicatieve leergangen. Grammatica is nooit meer doel sinds de communicatieve benadering, maar middel: hij staat in dienst van het overbrengen van de boodschap. Sommige exponenten van de communicatieve benadering hebben grammatica vrijwel geweerd. Er zijn echter ook leergangen die oorspronkelijk grammaticaal waren en die zich later door een soort van facelift communicatief of functioneel zijn gaan noemen. Daarin speelt grammatica een veel grotere rol.

1.2 Ontwikkelingen in opvattingen over taalleren

Kern van de discussie over hoe mensen een vreemde taal leren, is de vraag of dat proces net zo verloopt als het proces van het leren van de moedertaal, of dat er verschillen zijn. En daarmee zijn grofweg de twee stromingen geschetst die de afgelopen decennia de discussie bepaalden. De Amerikaanse wetenschapper Krashen formuleerde in de 80-er jaren de theorie dat er geen wezenlijk verschil is tussen het leren van de moedertaal door een kind en het leren van een vreemde taal door volwassenen. Mensen hebben een aangeboren taalvermogen - de Universele grammatica (Chomsky) - en ook vreemdetallearders hebben toegang tot dat aangeboren taalvermogen. De nadruk ligt op het verwerven van de taal, zoals een kind dat doet: impliciet en onbewust. Wat taalleerders nodig hebben is veel input in de vorm van begrijpelijke en interessante teksten en gelegenheid tot interactie. Grammatica hoeft niet expliciet onderwezen te worden (aldus Krashen). Een op die leest geschoeide NT2-leergang is *De Delftse methode*. In deze methode neemt woordenschat de belangrijkste plaats in. Teksten bevatten een beperkt aantal nieuwe woorden, die typografisch herkenbaar zijn, zodat de leerder zich ervan bewust wordt wat hij verondersteld wordt te weten. De (nieuwe) woorden worden geoefend in vrijwel steeds dezelfde oefenvorm: de invuloefening of gatentekst. Grammatica heeft een ondergeschikte rol en wordt niet als onderdeel van een hoofdstuk behandeld, maar is in verkorte vorm aan het begin van het werkboek geplaatst en wordt in zijn geheel aangeboden. De korte hoofdstukken zijn thematisch geordend.

[...]

Grammatica 13

Inhoudsopgave:

1. Hoe heet jij? 30
2. Uit welk land kom jij? 34
3. Ik leer Nederlands 38
4. Handleiding 46
5. De klok 50

[...]

(Uit: F. Montens e.a., *De Delftse methode. Nederlands voor buitenlanders*. Amsterdam: Boom, 3^e druk 2001.)

1.3 Ontwikkelingen in opvattingen over (taal)onderwijs

In de communicatieve benaderingen zijn doelen geformuleerd in termen van begrippen, communicatieve routines en taalhandelingen: Hoe vraag je de weg? Wat zeg je als iemand gaat trouwen? Hoe kun je positief op iets reageren? Maar het doel van taalleren reikt verder: mensen leren een taal om een opleiding te kunnen volgen, een baan te krijgen of te kunnen functioneren in een samenleving, of om oude handschriften te kunnen ontcijferen. Vanuit deze gedachte ontstaat de taakgerichte benadering. Bij taakgericht taalonderwijs vormen taken, ontleend aan de doelsituaties de kern. Een leertheorie die van invloed is geweest op het ontstaan van de taakgerichte benadering is het sociaal-constructivisme. Het constructivisme ziet leerders als menselijke wezens met een essentiële drang om betekenis te construeren. Als men die eigenschap als grondbeginsel voor het onderwijs neemt, is er geen sprake meer van overdracht van kennis maar van een actief en constructief proces waarin docent en student samen betekenissen en gebeurtenissen interpreteren. De docent draagt niet langer kennis over vanachter zijn tafel, maar begeleidt studenten die zelf hun kennis uitbreiden.

Taakgericht onderwijs in strikte zin is analytisch: de leerder maakt zelf een analyse van de taal die hij nodig heeft om de taak uit te voeren. De analytische werkwijze, van het geheel naar de delen, vormt het belangrijkste verschil met de communicatieve benadering, waarin voornamelijk synthetisch wordt gewerkt: taalfuncties, begrippen en grammaticale structuren worden in betekenisvolle teksten aangeboden en daarna verwerkt in allerlei oefeningen. Uiteindelijk kan een taak worden uitgevoerd. Om een taak als 'een vliegreis boeken' uit te voeren bijvoorbeeld, zijn taalfuncties als 'een gesprek openen', 'informatie vragen' en 'vragen naar de prijs' vereist en begrippen als 'tarief', 'reserveren', alsmede vaardigheden in het omgaan met internet. Deze onderwerpen worden in een taakgerichte aanpak pas behandeld als het voor de cursist een struikelblok is voor het uitvoeren van de taak. In de praktijk zijn er verschillende realisaties te zien van taakgericht taalonderwijs, die vooral van elkaar verschillen door de aandacht die al dan niet apart wordt gegeven aan taal en taalstructuren. Ook hier kent men fundamentalisten en verlichten.

Willis (1996) onderscheidt zes typen taken: 1. het opstellen van een lijst; 2. het ordenen en sorteren van gegevens; 3. het maken van een vergelijking; 4. het oplossen van een probleem; 5. het uitwisselen van persoonlijke ervaringen; 6. het uitvoeren van een creatieve taak (Kuiken 2008). De belangrijkste functie van een taak is uitdaging. Leerders moeten enthousiast worden om zich ergens in te verdiepen. Opdrachten die een informatiekloof bevatten zijn daarvoor uitermate geschikt: studenten hebben ieder een deel van de informatie, zodat ze wel met elkaar moeten praten om de taak ten uitvoer te brengen. Kuiken (2008) geeft als voorbeeld van een uitdagende taak een soort 'Whodunnit': *Wie was waar op welk moment?* De taak wordt uitgevoerd door vier personen (A, B, C, D), die ieder een gedeelte van de informatie hebben. Door elkaar te

bevragen moeten ze de gaten in het verhaal zien te dichten en het verhaal reconstrueren.

A

	Januari-juni 1996	Juli-december 1996	Januari-juni 1997	Juli-december 1997
Alex	Ontmoette Don in Chicago			
Myra			Stortte \$ 2 miljoen op een bank in New York (maart)	
Don				Gearresteerd in Parijs
Ken	Sprak Myra in een restaurant			

Kritiek op de taakgerichte benadering heeft vooral betrekking op de analytische aanpak en op het gebrek aan aandacht voor de vormkant van taal. Bij taakgericht werken gaat het in eerste instantie om betekenis, niet om vorm. In het NT2-onderwijs wint de taakgerichte aanpak terrein. Aan het voortgezet onderwijs heeft de leergang *Zebra* (1999) een belangrijke impuls gegeven op dat gebied, voor de volwasseneneducatie verscheen in 2004 *Code*. Ieder hoofdstuk van *Code* bestaat uit een viertal taken, die zijn geordend rond één thema. Als voorbeeld zien we hier hoofdstuk 13: 'Naar het museum'

Dit hoofdstuk gaat over kunst. Je leert:

taak 1 een culturele activiteit kiezen en je keuze toelichten

taak 2 vertellen over een culturele activiteit die je hebt gedaan

taak 3 gedichten en liedjes begrijpen

taak 4 een bijzonder huis of gebouw beschrijven

(Uit: T.Boers e.a., Takenboek *Code 1. Basisleergang Nederlands voor anderstaligen*, Utrecht/Zutphen:ThiemeMeulenhoff 2004, p. 261.)

Min of meer parallel aan de taakgerichte benadering en eveneens in het verlengde van de communicatieve benadering ontstaat 'Content based' taalonderwijs. Daarin zijn het leren van vakinhoud en het verwerven van de taal geïntegreerd. Iemand die verpleegkundige wil worden leert de theorie door vakteksten te bestuderen, die tegelijkertijd de basis vormen voor het verwerven van de taal. Twee voor de prijs van een. Een voorbeeld uit *Studeren in het Nederlands in het hoger onderwijs*. In de volgende opdracht worden lange zinnen geanalyseerd, maar tegelijkertijd vragen over de inhoud gesteld.

[...] De homeopathie is een geneeswijze die een zieke behandelt met een geneesmiddel dat bij de gezonde mens ziekteverschijnselen veroorzaakt, die derhalve ziekte met ziekte tracht te bestrijden.

- A. Waarnaar verwijzen de verwijswoorden?
- B. Welke vragen zijn geschikt voor het opdelen van de zin en welke niet? Waarom?
 - Met wat voor geneesmiddel behandelt men een zieke binnen de homeopathie?
 - Hoe bestrijdt men binnen de homeopathie dus een ziekte?
 - Wat is homeopathie?
 - Wordt bij homeopathie ziekte met ziekte bestreden?

Verdeel de zin nu in een aantal kortere zinnen.

(Uit: L. Alons e.a., *Studeren in het Nederlands in het Hoger Onderwijs. Module: Gezondheid*. Utrecht: Nederlands Centrum Buitenlanders 2002, p.81).

De aandacht voor taalgericht vakonderwijs is in Nederland ontstaan toen bekend werd dat de resultaten van de allochtone leerlingen (zij-instromers en onderinstromers) achterbleven bij die van de autochtone leerlingen: ze stromen minder door naar vervolgonderwijs, vallen vaker af en doen langer over hun studie als ze die wel volbrengen. Recent onderzoek¹⁸ laat zien dat er de laatste tien jaar een enorme inhaalslag is geweest, maar nog steeds is er een groep (zowel allochtone als autochtone) leerlingen die niet voldoende meekomt en ook niet voldoende kansen krijgt omdat het onderwijs nog te veel gericht is op de gemiddelde leerder. Om dat probleem op te lossen zijn onderwijsinstellingen vanuit de overheid en vanuit allerlei ondersteunende instellingen gestimuleerd een taalbeleidsplan op te stellen en programma's te ontwikkelen om zwakke leerlingen adequater op te leiden. Een van de manieren om gestalte te geven aan taalbeleid is 'alle vakdocenten ook taaldocent' maken, ofwel taal- en vakonderwijs integreren (Hajer & Meestringa 2004, Verhallen 2004). Tot nu toe heeft dit meer beleidsnota's en programma's opgeleverd dan resultaten, taalgericht vakonderwijs wordt slechts mondjesmaat toegepast (Kuiken 2003).

Op dit moment is taalbeleid ook een issue bij het Hoger Onderwijs. Universiteiten geven extra lessen en cursussen Nederlands omdat veel studenten niet meer voldoen aan de talige eisen die een academische studie stelt. De Vrije Universiteit Amsterdam heeft zelfs een verplichte taaltoets ingesteld voor alle studenten die aan die universiteit willen studeren.

¹⁸ Onder andere J. van Haalen, *Stand van de achterstand. Resultaten van het onderwijsachterstandenbeleid 2002-2006*. Sardes, Speciale editie, mei 2007.

1.4 Ontwikkelingen op het gebied van de technologie.

De technologische ontwikkeling in het midden van de vorige eeuw die het mogelijk maakte gesproken taal op te nemen, had grote impact op het taalonderwijs. Vanaf die tijd kon de gesproken taal worden geanalyseerd en als uitgangspunt genomen voor het vreemdetalenonderwijs, terwijl daarvoor de geschreven taal model stond. Bandopnamen en talenpractica boden ook de mogelijkheid principes van de toen heersende stroming in de leerpsychologie, het behaviorisme, toe te passen. Door middel van stimulus-response oefeningen (drills) die in het talenpracticum moesten worden gedaan, dacht men de leerder zodanig te kunnen conditioneren dat de vreemde taal snel werd geleerd. In *Levend Nederlands* zien we dat allemaal terug (zie 1.1).

Een tweede belangrijke technologische ontwikkeling van de vorige eeuw is de computer. Ook deze heeft ertoe geleid dat taalmethodes totaal anders werden gepresenteerd: naast de papieren onderdelen verschenen bij veel leergangen software en methodesites. Sommige leergangen hebben uitsluitend een elektronische versie. Hoewel het gebruik van de computer qua efficiëntie een voordeel bracht en aansloot bij het principe van 'zelfstandig leren', heeft het in tegenstelling tot de introductie van het talenpracticum, niet geleid tot een fundamenteel andere didactiek. Veel van de oefeningen die een student met de computer doet, kunnen net zo goed op papier gebeuren.

1.5 Ontwikkelingen in de maatschappij

Bij taalgericht vakonderwijs hebben we gezien dat ontwikkelingen in de maatschappij waar anderstaligen achterbleven in het onderwijs de oorzaak waren voor een nieuwe aanpak ('content based language learning'). Op dit moment wordt het NT2-onderwijs gedomineerd door een andere ontwikkeling in de maatschappij: de inburgering. Mislukte integratieprogramma's en teleurstellende resultaten van NT2-onderwijs hebben aan het eind van de 90-er jaren geleid tot het ontwerpen van een Wet Inburgering Nederland, die in 2007 is vervangen door de Wet Inburgering. Kern van het inburgeringsonderwijs is dat tegelijk taal en vak worden geleerd, naast Kennis van de Samenleving.

Omdat 600 uur uitsluitend taalonderwijs onvoldoende resultaten opleverde, heeft men besloten al veel eerder te beginnen met een combinatie van vakinhoud, vaktaal en taal. De veronderstelling daarbij is dat inburgeraars dan eerder kunnen participeren in de maatschappij. In de optiek van sommige deskundigen, bijvoorbeeld Emmelot e.a. (2001) is 100 tot 250 uur algemene taalvaardigheid voldoende. Daarna moeten inburgeraars de werkvloer op, waar ze de rest van de vereiste taal kunnen leren, ondersteund door NT2-docenten. Deze zogenaamde geïntegreerde trajecten vormen in Nederland op het ogenblik een hype. Er zijn ook tegengeluiden. Een ervan is dat de koppeling van taal aan vakteksten een selectie van onderwerpen oplevert. Vakteksten hebben bepaalde kenmerken: wiskundeteksten bijvoorbeeld bevatten veel vergelijkingen, preposities,

passiva, en logische connectoren, maar missen andere. Men kan zich afvragen of vakinhoud wel voldoende input vormt voor het verwerven van een tweede taal en of vakinhoud wel als ordenend principe kan worden gehanteerd bij het samenstellen van een curriculum. Daarbij komt dat met deze aanpak voorbijgegaan wordt aan het specifieke van taalleren. 'Omdat het taalverwervingsproces zo zijn eigen dynamiek heeft, kan de inhoud van het NT2-onderwijs onmogelijk in alle opzichten worden "gedicteerd" door het vakdomein' (Bossers 2002, p.15).

Discussies over benaderingen en leergangen zullen er altijd blijven tussen taalwetenschappers, docenten en leermiddelenauteurs, maar de echte methodenstrijden zijn verleden tijd. Volgens De Coo (2006) zijn die tegenstellingen vaak opgeblazen doordat er een kernconcept werd geïsoleerd. Zo is vaak de tegenstelling grammaticaal versus communicatief toegepast op leermiddelen, terwijl die natuurlijk meer uitgangspunten hadden dan alleen 'grammaticaal' of alleen 'communicatief'. Uitgevers hebben daar overigens aan bijgedragen door dat ene kernconcept te promoten: 'met deze leergang leert u in drie maanden spreken', 'zonder grammatica Nederlands leren'. 'Het is dus ironisch dat elke methode nadien de prijs betaalt van de eigen promotie. Door zichzelf met een kernconcept te identificeren, zet ze een schietschijf klaar voor de critici en de concurrentie', aldus De Coo (2006, p.16).

2. Curriculum

De praktijk van de leermiddelen wordt op dit moment gekarakteriseerd door eclecticisme, wat ertoe heeft geleid dat de keuze voor een bepaalde leergang of voor een bepaalde aanpak moeilijker is geworden. Het Steunpunt NVT heeft regelmatig instellingen geadviseerd bij het opstellen van een curriculum. Centrale vragen bij een dergelijk advies zijn: Waar kom je vandaan? En: Waar wil je naartoe? Met andere woorden wat zijn de eindtermen, profielen, competenties en wat is de visie op onderwijs. Pas als die geformuleerd zijn, kan vanuit de visie een traject worden samengesteld naar het einddoel. Het Steunpunt NVT heeft zelf een visietekst opgesteld die aansluit bij de recente ontwikkelingen op het gebied van het Nederlands als tweede/vreemde taal. Hier volgen de belangrijkste punten uit dat stuk¹⁹.

2.1 Visie

Autonomie. De leerder met zijn wensen en capaciteiten staat centraal in het taalonderwijs, in die zin dat er op allerlei vlakken keuzemogelijkheden zijn: in welk tempo, op welke manier, met welk materiaal wil iemand leren.

¹⁹ Zie voor de complete tekst: www.snvt.org/publicaties

Taakgericht. Taalonderwijs concentreert zich rondom functionele, uitdagende taken, maar is niet strikt analytisch. Volwassen vreemdetaallearners hebben vaak behoefte aan expliciete informatie over de structuur van taal, vooral wanneer zij gewend zijn aan analytisch onderwijs. Voor deze groep is een afwisseling van synthetische en analytische taken gewenst.

Geïntegreerd. Vaardigheden (luisteren, spreken, lezen, schrijven) worden geïntegreerd aangeboden, evenals taal en cultuur.

Vorm en inhoud. Onderzoek heeft uitgewezen dat aandacht voor vormaspecten een bepaalde gevoeligheid bij taallearners kan ontwikkelen waardoor ze gemakkelijker andere vormaspecten herkennen. Taalonderwijs moet dan ook zowel aan vormaspecten als aan inhoud aandacht schenken.

Doeltaal voertaal. Omdat input bij het leren van een vreemde taal uiterst belangrijk is, wordt de doeltaal als voertaal gebruikt in het vreemdetalenonderwijs. Daarnaast wordt de moedertaal strategisch ingezet.

Samenwerkend leren/Groepswerk. In het vreemde-talenonderwijs moet groepswork (samenwerken in twee- of meertallen) een cruciale rol spelen. Een afwisseling van werkvormen is gewenst. Ook klasgesprekken zijn interessant en kunnen de sfeer in de hele groep bevorderen, maar daarnaast moet er zo veel mogelijk in kleine groepjes aan taken worden gewerkt. Dit vergroot niet alleen de kansen om te spreken, maar maakt ook differentiatie mogelijk.

Omnimediaal. In het vreemde-talenonderwijs heeft men te maken met verschillende typen leersers, verschillende situaties, verschillende didactische tradities, verschillende doelstellingen. Om aan deze diversiteit tegemoet te komen, is het raadzaam zowel in didactiek als in leermiddelen een zo groot mogelijke vrijheid in te bouwen voor de leerder (en voor de docent). De keuze voor diverse media is onderdeel van die vrijheid.

2.2 Profielen

Het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal is bedoeld voor studenten die in het buitenland Nederlands studeren. In vrijwel alle landen waar Nederlands wordt onderwezen, kunnen de studenten eenmaal per jaar de examens voor dit certificaat afleggen. In 2003 is met een behoefteonderzoek nagegaan welke de belangrijkste domeinen zijn waarin mensen met het Nederlands willen functioneren. Daar zijn vier maatschappelijk relevante profielen uit naar voren gekomen. In 2005 zijn daar nog twee profielen bijgekomen. In de examens worden vaardigheden luisteren, spreken, lezen en schrijven geïntegreerd getoetst. Voor elk profiel zijn talige doelstellingen bepaald die staan voor een minimaal taalvaardigheidsniveau om binnen een bepaald profiel te kunnen functioneren (www.cnvt.org). De CNaVT-profielexamens komen globaal overeen met de niveaus van het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader (*Common European Framework of Reference*).

Bij al deze profielen zijn door het Steunpunt NVT trajecten gemaakt die gebruikt kunnen worden als voorbereiding op de examens (www.snv.org/cnavt). Bij het samenstellen van de trajecten zijn we

allereerst uitgegaan van de niveaus: sluiten de leermiddelen aan bij de aangegeven niveaus (A2-C1). Daarnaast is er gekeken naar de typen examenopdrachten in de voorbeeldexamens. Daar waar een basisleergang niet volstond, is aanvullend materiaal opgenomen.

2.3 Trajecten

Het Profiel 'Taalvaardigheid Hoger Onderwijs' (PTHO), is bedoeld voor mensen die van plan zijn zich in te schrijven aan een Nederlandstalige universiteit of hogeschool. PTHO komt globaal overeen met niveau B2 van het Europees Referentiekader. Bij dit profiel zijn negen trajecten gemaakt. Bij advisering over een curriculum wordt samen met instellingen bekeken welk traject het beste past. Belangrijk immers is dat lesmateriaal aansluit bij de leefwereld en de interesse van de doelgroep, maar het is ook van belang dat het materiaal past bij de docent. Tenslotte moet er rekening worden gehouden met de randvoorwaarden: hoeveel uur hebben de studenten les? Hoe groot is de groep? Welke faciliteiten zijn er? De trajecten zijn voorbeelden van het koppelen van een bestaande visie aan bestaande profielen, met daartussen leerlijnen die zijn samengesteld uit bestaande leermiddelen. Het is denkbaar dat deze voor specifieke doelgroepen niet volstaan en dat er nieuw materiaal moet worden ontwikkeld.

Traject 2

	Basismethode	Aanvullend materiaal
A2	<i>Code 1</i>	Schrijven: evt. <i>Zet het op papier 1 en 2</i>
B1	<i>Code 2</i>	Schrijven: evt. <i>Zet het op papier 1 en 2 / Schrijfverij</i>
B2	Deel van <i>Code 3</i>	Schrijven: <i>Nota Bene!</i> / evt. <i>Praktijkboek corresponderen (enkele opdrachten) / Schrijven, schreef, geschreven</i> Spreken: <i>Dixi!</i> / <i>Wat je zegt!</i>

Traject 8

	Basismethode	Aanvullend materiaal
A2	<i>De Delftse methode</i>	Lezen: <i>Teksten op maat</i> Luisteren: <i>Klank en toon / video Code 1 / Randon luisteren</i> Schrijven: <i>Zet het op papier 1 en 2</i> Spreken: <i>Sprek Vaardig!</i> / opdrachten uit <i>Leren spreken</i>
B1	<i>De Tweede ronde</i>	Lezen: <i>Teksten op niveau</i> Luisteren: <i>@net deel 1 en 2 (halfgevoerd)</i> Schrijven: <i>Zet het op papier 1 en 2 / Schrijfverij</i> / evt. <i>Praktijkboek corresponderen (enkele opdrachten) / Schrijven, schreef, geschreven</i> Spreken: <i>Wat je zegt!</i> / opdrachten uit <i>Leren</i>

		<i>spreken</i>
B2	Een methode tot B2, zie overige trajecten PPT	Lezen: evt. <i>Lezen, las, gelezen</i> – voor langere teksten Luisteren: <i>@net deel 1 en 2</i> (gevorderd) Schrijven: <i>Nota Bene!</i> / evt. <i>Praktijkboek corresponderen</i> (enkele opdrachten) / <i>Schrijven, schreef, geschreven</i> Spreken: <i>Dixi!</i> / <i>Wat je zegt!</i>

Uit bovenstaande voorbeelden kunt u opmaken hoe verschillend trajecten eruit kunnen zien. De ene basismethode sluit beter aan bij de CNaVT-profielen dan de andere. In ieder geval kunnen we putten uit een schat aan leermiddelen voor het Nederlands als tweede en vreemde taal. Waren er vroeger twee hoofdstromen (kennis-/vormgericht en inhoudsgericht), nu hebben die stromen zich vertakt in eindeloos veel kleinere²⁰, die eindigen in een vruchtbare delta.

²⁰ Het beeld is ontleend aan Brown Mitchell, C. & Vidal K. Ellingson (2001). Weighing the Ways of the Flow: Twentieth Century Language Instruction. *The Modern Language Journal* 85, i, 26-38.

Literatuur

Beek, W. van & M. Verhallen (red.) (2004) *Taal, een zaak van alle vakken. Geïntegreerd taal- en zaakvakonderwijs op de basisschool*. Bussum: uitgeverij Coutinho.

Bossers, Bart (2002). Even de passiefvorm uitleggen ... In: Les nr.118, p. 14-16.

Bossers, B. (2008) Vormen van grammatica-onderwijs en hun effect op de taalverwerving. In: B. Bossers (red.) (2008), *Klassiek vakwerk. Achtergronden van het NT2-onderwijs*. Amsterdam: Boom 2008, p. 197-211.

Bossers, B. (2008) NT2 en het nieuwe leren. In: B. Bossers (red.) *Klassiek vakwerk. Achtergronden van het NT2-onderwijs*. Amsterdam: Boom 2008, p. 73-90.

Decoo, W. (2006) Op de golven van de talenmethodiek: een blik vanuit het kraaiennest. In: B. Bossers (red.), *Vakwerk 3. Achtergronden van de NT2-lespraktijk*. BV NT2: Amsterdam 2006, p.9-26.

Emmelot, Y. E. van Schooten, Y. Timman, M. Verhallen & S. Verhallen (2001) *Nieuwe kansen voor taalonderwijs aan anderstaligen*. Den Haag: WRR.

Hajer, M. & Meestringa, T. (2004) *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: uitgeverij Coutinho.

Kalsbeek, A. van (2003) Benaderingen in het tweede-taalonderwijs. In: R. Appel (red.) *Onderwijs Nederlands als tweede taal. Onderwijskundig Lexicon*. Editie III. Kluwer, Alphen aan den Rijn, p.38-57.

Kalsbeek, A. van (2006) *Grammatica in functioneel taalonderwijs*. In: *Praagse Perspectieven 4*. Praag: Universitaire Pers 2006, p.75-86.

Kuiken, F. (2008) Focus on Form in het onderwijs Nederlands als tweede taal. In: B. Bossers (red.) (2008), *Klassiek vakwerk. Achtergronden van het NT2-onderwijs*. Amsterdam: Boom 2008, p. 175-196.

Kuiken, F. (2003) Leermiddelen in het onderwijs Nederlands als vreemde taal. In: R.Appel (red.) *Onderwijs Nederlands als tweede taal. Onderwijskundig Lexicon*. Editie III. Kluwer, Alphen aan den Rijn, p.58-77.

Larsen-Freeman, D. (2000) *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Willis, Jane (1996) *A Framework for Task-Based Learning*. Edinburg: Longman.

Nederlands een vreemde taal in het onderwijs?

Jessica van der Linden-Maduro – Instituto Pedagógico Arubano

We weten allemaal dat de Nederlandse taal de instructietaal is in het onderwijs.

Tijdens de lessen in het basis- en voortgezet onderwijs wordt van de leerkracht verwacht dat hij goed Nederlands spreekt.

De leerkracht behoort in het Nederlands uit te leggen, instructie te geven en opdrachten te bespreken.

Er is echter wel een uitzondering gemaakt voor het speciaal onderwijs en het katholiek en openbaar kleuteronderwijs. Zij mogen in Papiamentu spreken, de tweede officiële taal van Aruba en tevens de voertaal voor de meerderheid van de bevolking,.

In veel landen, waaronder Nederland, is de voertaal (al dan niet officieel) de instructietaal van het onderwijs.

Op Aruba krijgen de kinderen echter onderwijs in een vreemde taal. Om te verduidelijken wat het Nederlands een vreemde taal maakt, zal ik eerst uitleggen wat we verstaan onder: moedertaal (T1), tweede taal (T2) en tenslotte vreemde taal (VT).

Een moedertaal is de taal waarmee het kind van huis uit opgroeit.

Als we de situatie op Aruba vergelijken met de situatie in Nederland, dan is op Aruba het Papiamentu de moedertaal van de meeste inwoners, te weten 69% (Censo 2000). In Nederland echter is dat voor het merendeel van de bevolking het Nederlands.

Een tweede taal is de taal die het kind na zijn vierde jaar leert. Deze taal is de voertaal (al dan niet officieel) van het land waarin het kind woont. Er is hier dus sprake van een discrepantie tussen de thuistaal en de schooltaal/voertaal. Op Aruba is het Papiamentu de tweede taal voor alle anderstaligen. In Nederland is het Nederlands de tweede taal voor alle inwoners met een andere moedertaal. Een tweede taal hoeft tevens niet letterlijk de tweede taal te zijn die het kind leert!

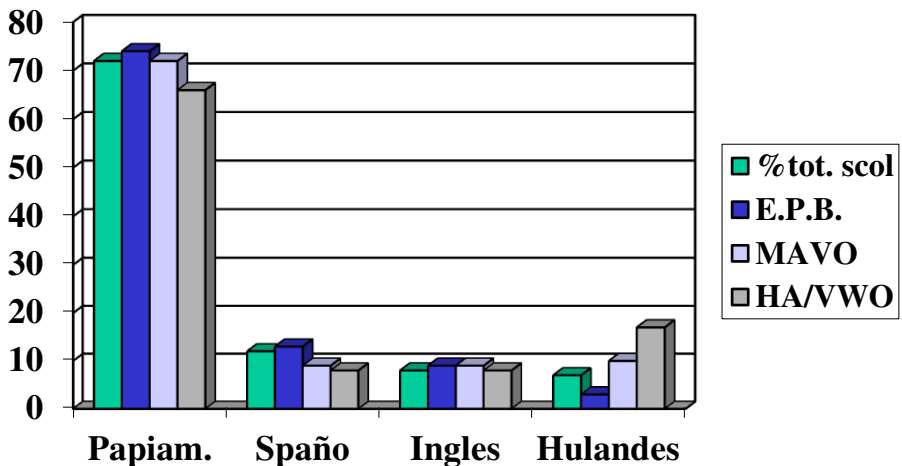
Een vreemde taal is een andere taal, naast de moedertaal of de tweede taal, die het kind of de volwassene **als vak** op school of via een cursus aanleert. Op Aruba zijn dit o.a. de talen Nederlands, Engels en Spaans. Deze talen leren de meeste kinderen pas als ze naar school gaan in de eerste klas van het basisonderwijs. In sommige gevallen kunnen we ook spreken van lokale vreemde talen, aangezien een deel van de bevolking deze talen als moedertaal heeft en men het vaak tegenkomt in het dagelijkse leven.

Het Nederlands is voornamelijk alleen op school nog aanwezig. De andere twee talen in vele situaties buiten de school. De ene taal echter wel meer dan de ander. Het Engels via de media (televisie, internet, entertainment, krant) en het Spaans ook via de media maar vooral ook vanwege de hoeveelheid Spaanstalige immigranten op het eiland. Als we Nederland weer vergelijken met Aruba dan zijn de meest voorkomende vreemde talen

in Nederland het Engels, Frans en Duits. Dit zijn tevens de vreemde talen die in het voortgezet onderwijs worden onderwezen.

Op het cirkeldiagram zijn de aanwezige talen en het percentage moedertaalsprekers op Aruba af te lezen. Papiamentu heeft de meeste sprekers met een percentage van 69%. Daarna volgt het Spaans met 13%. Engels heeft een percentage van 8% en Nederlands 6%. De overige talen zijn o.a. het Mandarijnenchinees, Frans, Portugees, etc.

Op het staafdiagram is de moedertaal naar schooltype gesorteerd.



Het rendement van Nederlands als instructietaal is bij alle andere moedertaalsprekers dan de Nederlandstalige erg laag.

Verder is er ook nog geconstateerd dat veel zittenblijvers onder de niet - Nederlandstalige kinderen in totaal 27,3% is, versus 2,8% Nederlandstalige kinderen.

Van iedere lichting studenten die naar Nederland gaat, haalt de helft hun diploma en komt maar de helft gediplomeerd terug. Terwijl dat percentage (tussen 75% en 80%) veel hoger ligt bij studenten die in de VS, het Caribische gebied en Zuid - Amerika hebben gestudeerd.

Zijn er andere knelpunten die invloed hebben op taalbeheersing van het Nederlands naast Nederlands als instructietaal?

Wij denken van wel. Vroeger, dan praten we over 80 tot zo'n 20 jaar geleden, was het Nederlands veel meer 'hoorbaar' in de samenleving. Nu is het Nederlands, mede door opkomst van toerisme dat sterk gericht is op de Amerikaanse en Zuid-Amerikaanse markt, steeds minder aanwezig in de samenleving.

Voor Arubaanse leerkrachten is het Nederlands ook een vreemde taal. Veel leerkrachten onder steunen de instructietaal met Papiamentu, het gaat ten slotte om het begrijpen van de leerstof, en die bijt elkaar in de staart. Leerlingen leren lezen en schrijven in een VT terwijl ze nog geen (substantieel) woordenschat hebben opgebouwd in die VT. Een ontoereikende woordenschat van de leerling gedurende hun schoolcarrière, terwijl er op school geen implementatie van een gestructureerde woordenschatdidactiek sprake is. Er is geen stijgende lijn in de Dagelijks Algemene Taalvaardigheden van het kind (DAT, ookwel alledaagse taal) naar Cognitief Abstracte Taalvaardigheid (CAT, ookwel schooltaal). Binnen het huidige schoolsysteem worden vakken vaak gezien als losse elementen binnen het onderwijs met elk hun eigen domein. Er is dus weinig samenhang en vakkenintegratie, laat staan taalgericht vakonderwijs.

Er zijn wel oplossingen te bedenken waardoor het Nederlands meer rendement zou kunnen opleveren.

Te denken valt aan een nieuwe benadering van het vak Nederlands, namelijk als een vreemde taal met tweede taal elementen. We kunnen er niet langer van uitgaan dat leerlingen een grote woordenschat hebben. Dat betekent dat we meer aandacht moeten besteden en tijd moeten vrij maken voor het creëren van communicatieve en betekenisvolle contexten. We zullen moeten familiariseren, wat niets anders is dan het kind op jonge leeftijd in aanraking laten komen met het Nederlands (en ook andere vreemde talen). De leerlingen kunnen zo op jonge leeftijd spelenderwijs vreemde taal leren, d.m.v. TPR, dramatiseren, liedjes, versjes, verhalen, audiovisueel materiaal, etc.

Van mondeling communicatieve vaardigheden naar schriftelijke communicatieve vaardigheden toewerken.

De passieve woordenschat opbouwen naar een actieve woordenschat waarbij stapsgewijs de verschillende niveaus behaald worden.

- ♦ Eerst leren lezen en schrijven in het Papiamentu daarna lezen en schrijven in het Nederlands
Als het kind eenmaal de leesvoorwaarden beheerst, zal het lezen in alle talen toegankelijk zijn, mist ze voldoende woordenschat hebben om het ook te kunnen begrijpen om het leesplezier te vergroten en te behouden.
- ♦ Thematisch of zelfs projectmatig aanbod van Nederlands en andere vakken

Thematisch of projectmatig Nederlands en andere vakken dichter bij elkaar brengen.

- ♦ Herkenbare en Betekenisvolle contexten.
- ♦ Zowel taalgericht onderwijs als vakgericht taalonderwijs.
 - Taalgericht vakonderwijs houdt in dat de vakleerkracht rekening houdt en aandacht besteedt aan de talige elementen binnen zijn vak, hetzij woordenschatuitbreiding, strategieën, werkvormen, etc.
 - Vakgericht taalonderwijs houdt in dat de taalleerkrachten binnen het vak gebruik maken van vakspecifieke teksten en vanuit deze vakspecifieke teksten taal(deel)vaardigheden (bv. begrijpend lezen, zakelijk schrijven, woordenschatuitbreiding, zinsontleding, etc) behandelt.
- ♦ Meer samenwerking en overleg tussen taaldocenten (Nederlands en andere talen).
- ♦ Meer samenwerking en overleg tussen taaldocenten en andere vakken.

Kinder- en jeugdliteratuuronderwijs voor Nederlands als Vreemde Taal binnen de Arubaanse context

Joyce L. Pereira – Instituto Pedagógico Arubano

Met de onderwijsvernieuwingen kunnen eindelijk heel veel zaken geïntroduceerd of gecorrigeerd worden die decennialang op ons eiland taboe waren of felle discussies veroorzaakten. Twee van die zaken die voor mijn presentatie van belang zijn, zijn de begrippen *Papiamentu als instructietaal en vak* en *Nederlands als vreemde taal*, begrippen die wijzen op een veranderde visie op onderwijs en op leren.

In mijn presentatie zal ik de huidige, traditionele/ verouderde onderwijstaalsituatie vergelijken met de nieuwe situatie die we zorgvuldig samen moeten gaan opbouwen.

Ik zal uitgaan van de volgende vragen:

1. Wat is er mis en waarom?
2. Wat willen we en hoe moeten we dat realiseren?

Het eerste wat we kunnen constateren met betrekking tot mijn onderwerp, is dat het traditionele Nederlandstalige onderwijs er niet in is geslaagd hier een leescultuur te ontwikkelen. We hebben al eens eerder geconstateerd, dat er hier op Aruba wel degelijk gelezen wordt, alleen niet wat de docenten, de schrijvers, de boekhandelaars willen: voor kranten en tijdschriften namelijk is er hier een goede markt. Boeken echter, en zeker Nederlandse fictie, gaan minder vaak over de toonbank, zeker niet alleen vanwege het feit, dat deze boeken heel duur zijn.

Het succes van literatuuronderwijs hangt voor een zeer groot gedeelte af van de taalvaardigheid van de leerlingen en dan in het bijzonder van de vaardigheid in begrijpend lezen.

Bovendien is het zo, dat het literatuuronderwijs, fictieonderwijs, ook speciale eisen stelt aan de leerkracht: hij/zij moet in staat zijn de belangstelling van de leerling voor fictie op te wekken en te stimuleren. Want, let wel: fictie lees je voor je plezier. Dan moet het wel te begrijpen en aantrekkelijk zijn, anders ga je iets anders doen, toch?

En precies op deze twee punten gaat het mis in het traditionele onderwijs en het begint al in de eerste klas van de basisschool.

Op Aruba is voor 94% van de schoolpopulatie het Nederlands een vreemde taal.

Het doorsnee Arubaanse kind komt in de huiselijke kring en in de samenleving nauwelijks met het Nederlands in contact. Als het op zesjarige leeftijd de eerste klas van de basisschool binnentreedt, heeft het net als ieder ander kind in deze wereld een behoorlijke orale taalontwikkeling doorgemaakt en is het in feite klaar om te beginnen met de ontwikkeling van de schriftelijk taalvaardigheden, in zijn eigen taal en dat is voor die 94% niet het Nederlands..

En hier begint het probleem: Het basisschoolcurriculum staat het kind niet toe zijn eigen taal verder te ontwikkelen. Men doet alsof het kind al een

zesjarige orale ontwikkeling heeft van het Nederlands en start meteen met de schriftelijke vaardigheden: lezen en schrijven, in het Nederlands.

Geldt hier dan niet wat in een veel gebruikt taaldidactiekboek staat, namelijk "dat er een relatie bestaat tussen de ontwikkeling van de mondelinge vaardigheden en de schriftelijke en dat er een bepaald niveau van mondelinge taalvaardigheid nodig is om met succes te kunnen beginnen met aanvankelijk lezen en schrijven"? (Taaldidactiek aan de basis, blz. 201)

En ook op de eerste bladzijde van het taaldidactiekboek dat we 40 jaar geleden gebruikten staat, dat "basisonderwijs moedertaalonderwijs" is.

Vreemd is ook, dat bij het begrip "leren" hier vaak alleen gedacht wordt aan "het leren van Nederlands".

Ook bij de andere vakken is Nederlands de instructietaal. Dat betekent dat het Arubaanse kind zijn schoolcarrière begint met een enorme achterstand die heel moeilijk in te halen is.

Het Nederlands als vreemde instructietaal veroorzaakt een opgedrongen, onnatuurlijke taalachterstand die het bijvoorbeeld voor de leerling bijzonder moeilijk maakt om verder te komen dan een elementair niveau van begrijpen. Memoriseren en reproduceren zijn daardoor geaccepteerde leerstrategieën die de kans op overleven in dit onderwijs moeten vergroten. Dat veel leerkrachten Papiamentu en de andere moedertalen als ondersteuning gebruiken, zeker bij de andere vakken, wil ik daarom ook niet bestempelen als "vluchtgedrag", eerder als "reddingsgedrag", een poging om te redden wat er te redden valt, zeker bij de andere vakken. Het gaat toch allereerst om begrijpen als je kennis en vaardigheden wilt opbouwen?

Een onterechte situatie:

Van echt taalonderwijs is er dus geen sprake.

U zult zich afvragen wat dit met literatuur te maken heeft?

Alles.

Juist door het grote gebrek aan een gedegen basis, ontwikkelt het echte lezen zich ook niet optimaal; het technisch lezen neemt zoveel tijd in beslag, dat men in de meeste leeslessen niet toekomt aan het ontwikkelen van begrijpend lezen. Klassikale technische leeslessen met beurten zijn aan de orde van de dag. Begrijpend lezen wordt vaak opgevat als "tekst en verklaring", zoals men dat noemt.

Het AVI-niveau-lezen heeft de situatie zelfs verergerd: het accent ligt zo zwaar op het technisch lezen, dat begrijpend lezen daaraan ondergeschikt is geraakt. Dit AVI-niveau-lezen wordt zelfs opgevat als norm voor de leesontwikkeling.

Analytisch en kritisch lezen zijn onbekende begrippen.

Met alleen technisch lezen leert het kind niet wat het moet doen om de tekst te begrijpen. Het is algemeen bekend, dat het begrijpen van de context ook een positieve invloed heeft op het technisch lezen.

Het is geen wonder dat de meeste kinderen een hekel krijgen aan lezen. Het leesplezier is ver te zoeken, als je niet begrijpt wat je leest, of als je te veel moeite moet doen om te begrijpen wat je leest.

Leesstrategieën toepassen als je dat nooit geleerd hebt of als het slechts incidenteel aan de orde is geweest, is moeilijk en verloopt even moeizaam als het lezen zelf.

Niets gaat vanzelf, zeker niet in een vreemde taal.

Samenvattend kunnen we hier stellen, dat de ontwikkeling van een leescultuur eigenlijk door het huidige, traditionele, vervreemdende onderwijs tegengewerkt wordt.

"Een volk dat niet in de eigen taal heeft leren lezen, leest niet, en zeker niet in de verplichte vreemde schooltaal!"

Dit verhaal klinkt heel erg pessimistisch, maar de onderwijsvernieuwing die voor de deur staat, biedt ons veel mogelijkheden, te beginnen in de basisschool.

Eindelijk zal de basisschool kunnen aansluiten en voortbouwen op wat de kinderen meenemen van thuis en van de kleuterschool.

Het Papiamentu wordt instructietaal en een belangrijk vak in de basisschool, wat ons de mogelijkheid geeft, de ontwikkeling die thuis begonnen is en op de kleuterschool is verder gegaan, voort te zetten.

Waarom is de moedertaal zo belangrijk voor het literatuuronderwijs in het NVT?

We kunnen het namelijk niet hebben over kinder- en jeugdliteratuur in het Nederlands, zonder het Papiamentu daarbij te betrekken als uitgangspunt, als basis, als toegangspoort tot het begrijpen, tot denken, tot de verbeelding, tot genieten.

Bij het lezen, zowel van informatieve als van fictionele teksten, gaat het om de herkenning, het begrijpen en het beleven.

Het kunnen lezen in de eigen taal geeft de leerlingen de kans de literatuur te ontdekken: lezen en bespreken in groepen met activerende opdrachten kan heel interessant zijn. Een voorwaarde om er ook van te leren genieten.

Een beroep op de ouders om de ontwikkeling van het leesproces te ondersteunen, o.a. in de vorm van voorlezen en vertellen, zeker aan de jongere lezers, is in zo'n situatie realistisch. De betrokkenheid die de ouders al toonden toen hun kind op de kleuterschool zat, is ook tijdens de basisschoolperiode heel belangrijk. In het huidige systeem moeten heel veel ouders afhaken, voornamelijk vanwege de schooltaal die ze niet of niet voldoende machtig zijn.

Er is heel veel materiaal te vinden over de didactische aanpak van literatuur, van fictie, in de moedertaal, met lessuggesties. Die kunnen goed gebruikt worden voor de kinder- en jeugdliteratuur zowel in het Papiamentu als in het Nederlands.

Goed literatuuronderwijs in de eigen taal geeft goede mogelijkheden voor literatuuronderwijs in de vreemde taal: Zowel in het basisonderwijs als in

het voortgezet onderwijs is het van belang, dat de leerlingen zich snel ontwikkelen tot zelfstandige lezers.

Leesstrategieën, woordenschatstrategieën, maar ook het kunnen communiceren over teksten, bevragen, argumenteren, conclusies trekken, dat zijn allemaal vaardigheden die zorgvuldig ontwikkeld moeten worden.

Het is heel belangrijk goed gebruik te maken van de transferdidactiek, die het kind leert om alles wat het geleerd heeft op het gebied van Papiamentu te transferen, over te hevelen, naar het Nederlands.. Er moet een stevige basis van kennis, vaardigheden en attitude gelegd worden in de eigen taal, zodat van daaruit verder gebouwd kan worden. En dat geldt ook voor fictieonderwijs.

Fictieonderwijs heeft echter een handicap.

Ondanks het feit, dat in de eindtermen van alle talen fictie als verplicht domein is opgenomen, ook in de eindtermen van de nieuwe basisschool, is het lezen en waarderen van fictie een vrijblijvende zaak in het leven na de schoolperiode.

Bovendien maakt elke taaldocent weleens mee, dat de leerlingen, vooral van het voortgezet onderwijs, het lezen van literatuur eigenlijk onzin vinden. "Wat hebben we aan al die fantasie?" werd mij vaak gevraagd door VWO-leerlingen die techniek van levensbelang vonden.

Wat is dan de taak van de leerkracht?

1. Ten eerste zelf een fervente lezer zijn en die leespassie proberen over te brengen
2. Zorgen voor een ruime keuze aan boeken met een variatie aan thema's, genres, stijlen
3. Samenwerken met collega's
4. Zich continue bijscholen op dit gebied (deskundigheidsbevordering)
5. Goed gebruik maken van vakliteratuur
6. Zorgen voor een goed gesorteerde schoolbibliotheek met voor de basisschool vooral ook titels die zowel in het Papiamentu als in het Nederlands verkrijgbaar zijn
7. Zelf veel lezen, zowel Papiamentstalige, als Nederlandstalige boeken
8. Lef hebben, creatief zijn en zorgen voor aangename lessen

"Un reto grandi pa e maestro ta, cu e mester entusiasma y pasiona su studiantenan pa buki; e mester seduci nan cu lectura." Hilda Quintana

"Fictie verruimt je blik, leert je nieuwe werelden kennen, stimuleert je fantasie." Helge Bonset, e.a.

"Leer es un deleite del espíritu, pero también un frenesí de los sentidos." J. Gosaín

"Reading is like looking through several windows which open to an infinite landscape." Isabel Allende

Taaleisen in personeelsadvertenties in de Arubaanse kranten

Eric Mijts – Universiteit van Aruba

Inleiding

Zoals ook uit de andere bijdragen van dit symposium duidelijk geworden is, bestaat er een groot aantal problemen rond de vorming van een visie op (vreemde) talenonderwijs en het talenonderwijs in de praktijk op Aruba. Voor de oplossing van deze problemen is het belangrijk te kijken naar bestaande theoretische kaders rond taalbeleid en onderwijs, de ervaringen in andere landen en natuurlijk de over de Arubaanse situatie bestaande literatuur. Even belangrijk is het natuurlijk om deze modellen en ervaringen te toetsen aan de situatie zoals die werkelijk is en aan de behoeften zoals die bestaan in de verschillende geledingen van de maatschappij.

Een deugdelijke onderbouwing van beleidsplannen is noodzakelijk om deze plannen te laten slagen, Niet alleen de randvoorwaarden maar ook de uitgangspunten moeten zo goed mogelijk onderbouwd zijn. Het is juist op het gebied van deze onderbouwing dat we vaak tekort schieten: hoewel de taal- en onderwijsproblematiek een belangrijk discussiepunt is in onze maatschappij, beschikken we slechts over zeer weinig gegevens hierover. Zonder de pretentie te willen hebben hieronder een volledige lijst te kunnen geven van de beschikbare bronnen kunnen we de volgende kaders aangeven: we beschikken over de cijfers van het CBS (2001) dat tienjaarlijks een Censo uitvoert en daarin toetst wat de moedertaal van de respondenten is. Daarnaast hebben Jo Esser (2004) van het CBS en ook Directie Onderwijs onderzoek gedaan naar de oorzaken van zittenblijven en falen op de basis- en middelbare scholen. Ook het rapport van Prins-Winkel (1973) wordt vaak aangehaald, het rapport dateert van 1973, in de tijd dat Aruba nog deel was van de Nederlandse Antillen. Het is moeilijk te verantwoorden dat de context waarin het onderzoek dat ten grondslag lag aan dit rapport nog vergelijkbaar zou zijn met de huidige context in een 21^{ste} eeuw Aruba. Daarnaast zijn nog enkele afstudeerscripties geschreven over taalproblematiek, waaronder de scripties van Regine Croes (1995) en Shakira Tromp (1998). Hoewel de onderzoeksvragen en de methodes van deze scripties zeker interessant zijn, zijn de gegevens jammer genoeg niet algemeen bekend en vaak wetenschappelijk niet voldoende getoetst of verder uitgerwerkt. Op verschillende scholen zijn onderzoekjes gedaan rond deze problematiek, maar de resultaten hiervan zijn niet gepubliceerd of gecentraliseerd. Uiteindelijk zijn er ook enkele publicaties van onder andere Wim Rutgers (1997), Florimon van Putte (1997) Joyce Pereira (1995), Goretti Narain (1995), Ewoud Sanders (1998), Regine Croes (2007) en Eric Mijts (2006, 2007a, 2007b, 2008) over deze problematiek verschenen, maar in deze artikelen wordt vooral de nadruk gelegd op het signaleren van de problematiek zonder dat er daadwerkelijk oplossingen voorgesteld worden.

Welke gegevens missen we dan? De gegevens die we echt nodig hebben voor een onderbouwd taalbeleid zijn de gegevens over taalbeheersing, taalattitude, taalgebruik en taalbehoefte. Over de taalbeheersing op Aruba weten we eigenlijk niet zoveel. We zijn – met recht en reden – trots op onze viertalige maatschappij, en veel inwoners van Aruba beheersen de vier hoofdtalen, Papiamentu, Spaans, Engels en Nederlands, allevier in zekere mate. Ondanks deze meertaligheid geven de resultaten van schoolverlaters aan dat heel wat schoolverlaters problemen hebben met talenvakken. Over de mensen die hun opleiding niet afgemaakt hebben weten we al helemaal niets met zekerheid te vertellen. Anderzijds blijkt dat schoolverlaters, gemeten naar internationale standaarden, goede scores behalen voor toetsen Nederlands als Vreemde Taal (zie Mijts, 2007b) en English as a Foreign Language.

Over taalattitude missen we evenzeer exacte gegevens. Ik schreef hiervoor dat we met recht en reden trots mogen zijn op onze viertalige maatschappij, maar zijn we er dan ook daadwerkelijk trots op? Daarnaast hebben we ook geen gegevens over hoe wij onze talen inschatten, ziet de bevolking van Aruba talenkennis als een noodzakelijk kwaad of ziet men het als een uitdaging waardoor men maatschappelijke groei kan bereiken? Hebben de verschillende talen die op Aruba gesproken worden dezelfde status en waarom hebben ze die status? Spreken mensen dezelfde taal als hun ouders of kiest men ervoor om een andere taal als moedertaal te adopteren omdat men denkt hiermee sociaaleconomisch voordeel te behalen? Deze vragen kunnen beantwoord worden, maar vergen nog veel en degelijk onderzoek.

Een derde invalshoek is het taalgebruik in de maatschappij: welke taal gebruikt men in welke situatie? Is het zo dat we ervoor zullen kiezen een ander taal(variëteit) te hanteren als we spreken met een politieman, een medewerkster op het postkantoor, een huisarts, een leraar op een school? Gebruiken we stevast dezelfde taal in communicatie met dezelfde persoon of doen we aan 'codeswitching'? Gebruiken we een andere taal als we een brief moeten schrijven, een e-mail of wanneer we iemand iets persoonlijk willen vragen? Welke taal gebruiken we op ons werk, en welke taal gebruiken we thuis?

Een vierde en laatste peiler voor een goed onderbouwd taalbeleid is kennis over de taalbehoeften in de maatschappij. Met taalbehoeften worden hier sterk uiteenlopende zaken bedoeld: men kan kijken naar de behoeften van de bevolking op zich: welke talen willen mensen (goed) beheersen om als volwaardige burger mee te draaien in de maatschappij en toegang te hebben tot sociaal economische ontplooiing? Is er dan ook behoefte aan meer volwassenenonderwijs? Men kan ook kijken naar de behoeften van het beroepenveld: welke taaleisen stellen de werkgevers op de Arubaanse arbeidsmarkt aan hun (toekomstige) personeel? Kunnen ze dan ook vinden wat ze zoeken?

Het is ongebruikelijk om een artikel te beginnen met een dergelijke opsomming van onbeantwoorde vragen. De uitdaging waar we ons voor gesteld zien is groot, reden te meer voor Régine Croes en mij om samen te beginnen stap voor stap te proberen zoveel mogelijk van deze verschillende deelvragen te belichten. Op de komende bladzijden vindt u dan ook de beschrijving van het eerste onderzoek dat wij in dit kader gedaan hebben: een inventarisatie van de talige behoeften van het beroepenveld op Aruba. Dit onderzoek werd mede mogelijk gemaakt door de ondersteuning van mijn assistent Rycond Santos do Nascimento.

Voordat u verder leest wil ik u vragen om voor uzelf te bedenken welke taaleisen werkgevers zouden stellen voor LBO-geschoolden, en welke eisen werkgevers zouden stellen voor HBO/WO-geschoolden. Op deze vraag komen we verderop in het artikel terug.

Doelstellingen

De behoefte van de arbeidsmarkt is een belangrijke indicator voor het onderwijs: je kunt dit onder andere zien aan het belang dat tegenwoordig gehecht wordt aan de mening van zogenaamde beroepenveldcommissies, organen die bestaan uit afgevaardigden van het beroepenveld waarin de studenten terecht zullen komen en die een adviserende rol spelen bij de samenstelling van het curriculum. Per slot van rekening is het dit beroepenveld dat - om maar even een economische term te gebruiken - de afnemer is van de studenten die het onderwijs aflevert. Aan de hand van de resultaten van onder andere dit onderzoek kan het taalbeleid voor het onderwijs beter afgestemd worden op de behoeften van het beroepenveld.

Methode

In de periode van 1 maart tot en met 31 maart 2008 zijn alle edities van vier Arubaanse kranten bijgehouden: de Amigoe, de Awe Mainta, de Bon Dia en de Diario²¹. In de beschreven periode zijn van elk van deze kranten 22 edities verschenen, 88 in totaal dus. Deze kranten zijn allemaal doorgenomen en alle personeelsadvertenties die hierin voorkwamen zijn opgenomen in een databestand. De gegevens die opgenomen zijn, zijn de volgende: de datum, het land waarvoor de advertentie van toepassing is, de krant, de taal van de krant, de bladzijde van de advertentie, de taal van de advertentie, het bedrijf dat een werknemer zoekt²², de functie die

²¹ De Amigoe is een Nederlandstalige krant die op Curaçao gedrukt wordt, voor dit onderzoek is enkel gebruik gemaakt van de dagelijks verschijnende editie die specifiek voor Aruba bestemd is, en dan ook voor de Arubaanse arbeidsmarkt bestemde personeelsadvertenties bevat. De Awe Mainta, de Bon Dia en de Diario zijn Papiamentstalige kranten die op Aruba uitgegeven worden.

²² De bedrijven worden volgens de ISIC (rev. 3.1)-codering ingedeeld naar sectoren zodat in een later stadium van dit onderzoek een gediversifieerder

vervuld moet worden²³, de eventuele opleidingseisen die hieraan gesteld worden²⁴ en de taaleisen die in de advertentie geformuleerd worden. Uiteindelijk stonden in alle kranten samen 2171 functieomschrijvingen gepubliceerd, waarvan natuurlijk een redelijk aantal herhaald werd. In 809 van deze advertenties werden taaleisen geformuleerd, waarvan in 785 deze taaleisen specifiek benoemd werden.

De taaleisen werden afgeleid uit twee indicatoren: enerzijds de letterlijk geformuleerde eisen in de advertentie, anderzijds de taal van de advertentie zelf. De letterlijk geformuleerde taaleisen bestaan uit omschrijvingen als 'talenkennis: Papiamentu, Nederlands, Spaans en Engels'. Aan deze taaleisen wordt een waardering toegekend: vier punten voor de eerst gevraagde taal, drie voor de tweede, twee voor de derde en één voor de vierde gevraagde taal. Ook als er slechts een of twee talen gevraagd worden dan wordt de waarde vier voor de eerstgevraagde taal toegekend, en telkens één minder voor de volgende talen. De rangschikking van taaleisen op basis van de volgorde waarin ze gevraagd worden is getoetst bij een aantal bedrijven en telkens bleek dat de volgorde van de gevraagde talen daadwerkelijk overeenkwam met de verwachte talenkennis van de sollicitant. Anderzijds, indien de taal van de advertentie afwijkend is van de in de advertentie gestelde eisen dan wordt aan de advertentietaal ook een waarde van vier toegekend gezien het gebruik van een bepaalde taal in een advertentie impliceert dat de respondent deze taal beheerst en dus ook in deze taal leest.

Resultaten en interpretatie van de resultaten

In de eerste plaats kan gesteld worden dat in de Arubaanse meertalige samenleving in opvallend weinig advertenties taaleisen worden gesteld. Zoals te verwachten gaat het bij de advertenties zonder taaleisen voor het merendeel om advertenties waarin ook geen opleidingsniveau gespecificeerd wordt, slechts in 22% van de gevallen waarin geen opleidingsniveau gespecificeerd wordt, wordt hier wel een bepaalde taal vereist. Juist in het geval van advertenties waarbij wel een opleidingsniveau gespecificeerd wordt worden in 74,2% van de gevallen ook taaleisen gesteld.

beeld geschapen kan worden van de taalbehoeften naar sector waarin een werknemer tewerkgesteld zal worden. Voor meer info, zie

<http://unstats.un.org/unsd/default.htm>

²³ Het functieniveau wordt ingedeeld aan de hand van ISCO88. Hoewel in deze bijdrage het functieniveau afgeleid is van het opleidingsniveau, zou het kunnen dat een opdeling naar functieniveau een ander beeld zou geven. Voor meer info, zie <http://www.ilo.org>

²⁴ ISCED coding: *International Standard Classification of Education* 1997.

Voor meer info, zie

http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm

Opvallend veel advertenties zijn in een taal opgesteld die afwijkt van de taal van de krant waarin de advertentie gepubliceerd is. In de Papiamentstalige pers, waarin meer dan de helft van de personeelsadvertenties in een andere taal gepubliceerd is, gaat het hierbij voornamelijk over advertenties in het Engels. In de Nederlandstalige pers komen we enkel als andere taal Engels tegen in de onderzochte periode, en dan nog maar slechts in ongeveer 20% van de advertenties.

Tabel 1: Taaleisen in de advertenties

	Papiamento	Engels	Spaans	Nederlands	Duits ²⁵
Procent	24.23%	27.62%	20.60%	26.16%	1.40%
Score	1557	1775	1324	1681	90

In tabel 1 worden enkel de eisen weergegeven zoals deze expliciet vermeld worden in de advertenties, waarbij volgens de eerder omschreven methode een waarde van vier aan de eerstgenoemde taal, drie aan de volgende en zo verder toegekend werd. Uit deze tabel blijkt duidelijk, dat er een redelijk gelijklopende behoefte is aan de verschillende talen die in de Arubaanse maatschappij gesproken worden. Als we de taal van de advertentie meerekenen in de taaleisen, zie Tabel 2, dan verandert dit beeld drastisch: Engels en Papiamento zijn veruit de meest gevraagde talen in deze tabel terwijl Nederlands en Spaans een veel minder belangrijk rol spelen dan wanneer we enkel kijken naar de taaleisen zoals die geformuleerd zijn in de advertenties.

Tabel 2: Taaleisen in de advertentie met advertentietaal

	Papiamento	Engels	Spaans	Nederlands	Duits
Procent	35,46%	32,24%	10,95%	20,44%	0,91%
Score	4727	4298	1460	2725	121

In het kader van dit symposium is het voornamelijk van belang te kijken naar de taaleisen die gesteld worden voor werkzoekenden die een bepaald opleidingsniveau hebben behaald. Dit is van belang om te weten welke talenkennis deze kandidaten moeten hebben om in aanmerking te komen voor een dergelijke functie. Het is dan ook interessant om, voordat u tabel 3 raadpleegt, even terug te denken aan het beeld dat u voor uzelf geschetst heeft van de taaleisen die men zou stellen aan LBO-opgeleiden enerzijds, en aan HBO/WO-opgeleiden anderzijds.

In tabel 3 vindt u de gekoppelde resultaten voor de verschillende opleidingsniveaus. Het eerste dat opvalt in deze tabel is het aantal vacatureomschrijvingen waarvoor geen opleidingsvereisten gespecificeerd zijn: 71% van de vacatures bevat geen opleidingsspecificaties. Dit wil

²⁵ Een hotelbedrijf op Aruba was ten tijde van het onderzoek op zoek naar personeel dat ook Duits spreekt.

daarom nog niet zeggen dat deze vacatures ook enkel voor lageropgeleiden bedoeld zijn: een groot aantal blijkt, op basis van de functieomschrijving wel een opleiding te vooronderstellen. Voorbeelden hiervan zijn advertenties die vragen om metselaars, timmerlui, koks en dergelijke, waarbij een LBO/MBO opleiding geïmpliceerd wordt.

	Papiamento	Engels	Spaans	Nederlands	Duits
Basisschool					
Procent	44,44%	33,33%	16,67%	5,56%	0
Score	16	12	6	2	0
LBO					
Procent	18.43%	30.57%	20.09%	30.46%	0.44%
Score	167	277	182	276	4
MAVO					
Procent	25.72%	34.62%	14.90%	23.80%	0.96%
Score	107	144	62	99	4
MBO					
Procent	14.42%	29.19%	17.40%	37.36%	1.63%
Score	247	500	298	640	28
HAVO/VWO					
O					
Procent	24,55%	29,24%	17,33%	28,88%	0
Score	68	81	48	80	0
HBO/WO					
Procent	26.86%	19.10%	6.35%	46.96%	0.76%
Score	592	421	140	1035	16
HBO/WO zonder overheid					
Procent	11.72%	31.69%	10.56%	46.03%	0
Score	152	411	137	597	0
Geen opleiding					
Procent	37.70%	43.74%	9.21%	8.77%	0.58%
Score	2464	2859	602	573	38

De voor ons meest opvallende resultaten zijn de eisen die gesteld worden voor LBO-opgeleiden en voor HBO/WO-opgeleiden. Uit het onderzoek komt zeer duidelijk naar voren dat voor LBO-werkzoekenden de talen waarnaar gevraagd wordt Engels en Nederlands zijn. Tot onze verrassing is Papiamento voor deze categorie zelfs de minst gevraagde taal.

Voor HBO/WO-opgeleiden is Nederlands de belangrijkste eis, gevolgd door Papiamento en Engels. De belangrijke rol van Papiamento in deze categorie word verklaard doordat de overheid voor onderwyzend personeel telkens

als enige taaleis Papiamentu stelt. Indien we de overheidsadvertenties weglaten uit deze categorie dan blijkt dat de twee belangrijkste eisen Nederlands en Engels zijn,

Kritische noten bij dit onderzoek

Een eerste kritische noot die we bij dit onderzoek kunnen plaatsen is de periode waarin het onderzoek afgenomen is. Zowel het aantal vacatures als de aard van de vacatures zijn afhankelijk van de tijd van het jaar. Vooral in de toerisme-industrie, in de aanloop naar het hoogseizoen, als in het onderwijs, als voorbereiding op het nieuwe onderwijsjaar, bestaan grote schommelingen in het aantal aangeboden vacatures. Daarnaast worden vacatures aan het einde van het onderwijsjaar sneller vervuld, waardoor de advertenties ook minder herhaald hoeven te worden. Het voornemen is dan ook dit onderzoek in andere periodes te herhalen en de gegevens daarvan samen te voegen met het bestand dat reeds is opgebouwd.

Een tweede kritische noot is dat niet alle vacatures gepubliceerd worden. Enkele hotels hebben grote aantallen vacatures, maar publiceren deze niet in de pers. De eisen die aan de kandidaten voor deze vacatures gesteld worden kunnen dan ook niet door dit onderzoek achterhaald worden en deze eisen blijven dan ook buiten het bereik van dit onderzoek.

Als laatste opmerking dient vermeld te worden dat een groot aantal advertenties zeer beperkt in opzet zijn. Deze advertenties missen vaak kenmerken van een personeelsadvertentie: functieomschrijving, taaleisen, opleidingseisen, of zelfs de naam van het bedrijf dat een medewerker zoekt worden niet genoemd. Over het algemeen zijn deze advertenties gericht op lager opgeleide werkzoekenden, waardoor het mogelijk is dat het beeld dat uit dit onderzoek voortgekomen is met betrekking tot deze categorie, enkel geldig is voor de grotere, gevestigde bedrijven die meer volledige advertenties plaatsen. Het beeld van taaleisen van het volledige werkveld voor de lager opgeleiden zou kunnen afwijken van het beeld dat uit dit onderzoek gebleken is.

Conclusies

Het beeld van de taalbehoeften in het beroepenveld vertoont op basis van deze resultaten een groot verschil met het beeld van de moedertalen in de maatschappij. De sterke aanwezigheid van de taaleis Engels kunnen we voornamelijk verklaren vanuit de globalisering, de behoefte voor hoger opgeleiden om in een internationaal kader te kunnen functioneren. De sterke aanwezigheid van het Nederlands in de advertenties kunnen we verklaren door enerzijds de politieke status van Aruba als deel van het Koninkrijk der Nederlanden, anderzijds door het Nederlands als bestuurs taal, hetgeen ook een vernederlandsing van de handel en industrie met zich meebrengt. Als we kijken naar de moedertalen in de

maatschappij, dan kunnen we wel concluderen dat bepaalde bevolkingsgroepen, met name de Engels- en Nederlandstaligen, op basis van hun moedertaal bevoordeeld zijn op de arbeidsmarkt, terwijl andere, de Papiaments- en Spaanstaligen, een nadeel hebben op basis van hun moedertaal.

Vooraf voor lager opgeleiden die minder talenonderwijs genoten hebben zijn de eisen met betrekking tot meertaligheid een probleem bij hun intrede op de arbeidsmarkt. Ook in de advertenties voor deze groep wordt meertaligheid, en dan voornamelijk met betrekking tot Nederlands en Engels gevraagd. Dit lijkt niet aan te sluiten bij de praktijk van het onderwijs dat deze groep geniet of genoten heeft: daarin staan juist de praktijkvaardigheden voorop en is er minder ruimte voor talenonderwijs. Dit kan leiden tot uitsluiting van met name de Papiaments- en Spaanstalige werkzoekenden. Het zou zelfs zo kunnen zijn dat de taaleisen die voor dit niveau uitstromers gesteld worden een selectiemiddel op zich geworden zijn: zo trek je enkel de betere LBO-uitstromers aan. De kandidaten die vooral Papiamento beheersen en verder een beperkte talige ontwikkeling hebben worden uitgesloten van mogelijkheden om carrière te maken in deze functies.

Niet alleen de moedertalen in de Arubaanse maatschappij vertonen een beeld dat sterk afwijkt van de behoeften van het beroepenveld, maar ook de scholingsgraad van de Arubaanse bevolking komt niet overeen met de scholingsgraad die in de advertenties gevraagd wordt. Terwijl acht procent van de bevolking hoger beroeps- of wetenschappelijk onderwijs gevolgd heeft (CBS 2003), wordt in meer dan 40 procent van de advertenties waarin een opleidingseis vermeld wordt, deze eis gesteld. Omgekeerd heeft 39 procent van de bevolking een opleidingsniveau van basisonderwijs of minder, terwijl dit in slechts twee procent van de gevallen als minimumeis gesteld wordt. Hierbij moet wel opgemerkt worden dat de scholingsgraad van de jongere beroepsactieve bevolking, tussen 25 en 34 jaar, veel hoger ligt dan de scholingsgraad van de oudere beroepsactieve bevolking, tussen 55 en 64 jaar. Bovendien zijn vooral de advertenties die nauwelijks functie-eisen omvatten en daardoor ook niet in het hierboven geschetste beeld terugkeren vooral gericht op lager opgeleiden.

Literatuur

Alofs, L (2001) Ken ta Arubiano. Aruba

Croes, R (1995) Multilingualismo i enseñansa. Language needs in Aruban education; a survey of the language use and language needs of the Aruban working population. (doctoraalscriptie) Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen.

Croes, R (2007) Régine Croes over het taalbeleid op Aruba. Interview in Over Taal, jrg. 46, 2007/5

CBS Aruba (2001) Fourth Population and Housing Census, Censo 2000. Oranjestad, Aruba.

CBS Aruba (2003) Onderwijs op Aruba, context en output, Oranjestad, Aruba

Emerencia, L (1998) The struggle for recognition of Papiamentu in the Aruban School. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego - California

Esser, J (2004) Het probleem van de overjarige basisschoolleerlingen in nader perspectief, CBS-Aruba, "Census Working Papers", Aruba.

Mijts, E (2006) Het Nederlands op Aruba. Interview in Over taal, jrg. 45, 2006/4

Mijts, E (2007a) Het Nederlands op de Nederlandse Antillen en Aruba. In: J. Fenoulhet, e.a. (red.): Nederlands in contrast. Bijdragen aan het zestiende Colloquium Neerlandicum. Blz. 509-518.

Mijts, E (2007b) Verslag najaarsafname Aruba. In Resonansgroepnieuwsbrief Certificaat Nederlands als Vreemde Taal, 3/2007

Mijts, E (2008) Nederlands is een vreemde taal. In Ons Erfdeel, jrg. 51, 2008/1

Narain, G (1995) Het Nederlands op de Nederlandse Antillen en Aruba. In Taalschrift 3/1995

Oplaat, H (1998) Schets van de meertalige context van Aruba: onderwijs en overheid. Departement van Onderwijs Nederlandse Antillen, 'Verslag NTU-colloquium Nederlands in de wereld – Nederlands in het Caribisch gebied', Curaçao

Pereira, J (1995) Het Papiamentu en de verhouding tot het Nederlands. In Ons Erfdeel, jrg. 38, 1995/3

Prins-Winkel, A (1973) Kabes Duru? Verslag van een onderzoek naar de onderwijssituatie op de Benedenwindse eilanden van de Nederlandse Antillen in verband met het probleem van de vreemde voertaal bij het onderwijs. Assen: Van Gorcum

Projectbureau SHA (2005) Nota ciclo avansa, beleidsvoorstellen voor de bovenbouw van het algemeen voorgezet onderwijs. Aruba

Putte, F. Van (1997) De Nederlandse Koloniale taalpolitiek op de Benedenwindse eilanden. In Groeneboer, K: 'Koloniale taalpolitiek in Oost en West'. Amsterdam University Press, Amsterdam

Rutgers, W (1997) De postkoloniale taalsituatie op de Nederlandse Antillen en Aruba. In Groeneboer, K: 'Koloniale taalpolitiek in Oost en West'. Amsterdam University Press, Amsterdam

Sanders, E (1998) Nederlands is hier een vreemde maar zeer bruikbare taal
Taalschrift 1998, nr 3

Stuurgroep Herstructurering Avo (SHA) (1998) Na caminda pa restrukturacion di nos enseñansa secundario general. SHA, Aruba

Tromp, S (1998) Papiamento den enseñansa basico, opvattingen van ouders over het gebruik van Papiamento als instructietaal in het basisonderwijs op Aruba. (doctoraalscriptie) Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen

Werkgroep Overheid (1998) Verslag van de werkgroep overheid. In: Departement van Onderwijs Nederlandse Antillen, 'Verslag NTU-colloquium Nederlands in de wereld – Nederlands in het Caribisch gebied', Curaçao

Conferentie Neerlandistiek in het Caribisch Gebied 2011

Symposium Nederlands als Vreemde Taal in het Onderwijs 2008

Met bijdragen van

Jan Renkema

Wim Rutgers

Bernadette Bérénos

Hilde Neus

Elisabeth Echteld

Ronnie Severing

Liliana Braamskamp-Erasmus

Eric Mijts

Eveliëne Coenen en Johannetta Gordijn

Lila Gobardhan-Rambocus

Kitty Leuverink

Ludo Beheydt

Alice van Kalsbeek

Jessica van der Linden - Maduro

Joyce Pereira

Sharina Henriquez

Eric Mijts (red.)

© 2012 auteurs voor hun bijdragen

© 2012 Universiteit van Aruba voor deze uitgave